

LE POTENTIEL EDUCATIF DES MUSEES D'ART:  
DETERMINATION D'UN MODELE THEORIQUE AP-  
PROPRIE A LA CONNAISSANCE DES OBJETS AVEC  
REFERENCES SPECIFIQUES AUX COLLECTIONS DU  
MUSEE DES BEAUX-ARTS DE MONTREAL

HELENE LAMARCHE

MEMOIRE PRESENTE

AU DEPARTEMENT DE L'EDUCATION ARTISTIQUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE EN VUE DE L'OBTENTION  
DU GRADE DE MAITRE ES-ARTS (M.A.)  
UNIVERSITE CONCORDIA  
MONTREAL, QUEBEC, CANADA

MARS 1983

© Hélène Lamarche, 1983

## Sommaire

Hélène Lamarche

Le potentiel éducatif des musées d'art:  
détermination d'un modèle théorique ap-  
proprié à la connaissance des objets avec  
références spécifiques aux collections du  
Musées des Beaux-Arts de Montréal.

Le potentiel éducatif d'un musée repose sur la présentation d'objets matériels dans un lieu ouvert à des publics de tout âge. Ces objets ont des qualités physiques délimitées par les sens et des qualités expressives qui s'adressent à l'intelligence comme aux sentiments en passant par la perception subjective de chaque visiteur.

Si le musée doit être le lieu privilégié d'une rencontre entre visiteurs et objets, ce sera à des conditions bien précises. C'est une démarche qui, de part et d'autre, est consciente, active et délibérée. D'un côté, le musée qui, en préservant l'objet en a aussi modifié l'environnement original, doit créer, pour le présenter, une mise en situation qui soit visuellement et intellectuellement cohérente. La démarche des visiteurs est tout aussi active. Elle prend appui sur l'expérience personnelle, repose sur l'observation et l'interprétation des objets et conduit à l'appréciation autant de ce qu'ils sont que de ce qu'ils représentent.

Toute activité éducative est une mise en relation qui prend appui sur 1) la muséologie, 2) la discipline décrivant les collections et 3) les objectifs de comportement établis d'après les caractéristiques souhaitables. Cette recherche a pour buts de définir les paramètres d'une éducation muséale par les objets et de l'illustrer par un modèle conceptuel et théorique adapté à un musée d'art, d'où l'importance particulière attachée à la dimension esthétique et visuelle.

Les exemples sont empruntés aux collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal et l'objet étudié, un bas relief égyptien ancien, Nectanebo II présentant une offrande à Osiris.

L'analyse "multi-dimensionnelle" montre les différentes possibilités de développer à partir d'un seul objet, des activités à contenu thématique faisant référence à des valeurs cognitives, perceptuelles, affectives et expressives.

## Table des matières

Liste des tableaux.....	x.
Liste des figures .....	xi
Chapitre premier: Nature et sens de la recherche .....	1
1. Etat de la question .....	2
2. Besoins .....	3
3. Présentation du problème .....	5
4. Recherche d'une solution .....	6
5. Méthode et développement .....	7
6. Signification de la recherche .....	10
7. Limites de la recherche .....	11
8. Définition de certains termes .....	12
8.1 Museum, musée et galerie .....	12
8.2 L'éducation et ses synonymes .....	15
9. Sources et contexte général .....	17
Chapitre II: Les finalités de la fonction éducative; le visiteur dans le contexte du musée .....	23
1. Orientations .....	24
1.1 Les fondements historiques de l'éducation au musée .....	25

1.2 Les fondements théoriques de l'éducation au musée .....	28
2. Structures sociales - La clientèle des musées ....	30
3. Principes de réaction .....	31
4. Syntaxe ou description des activités .....	35
4.1 Les activités traditionnelles ou courantes ..	35
4.2 Les activités de participation .....	36
5. Comportements .....	38
6. Ressources .....	41
Conclusion .....	42
 Chapitre III: La fonction éducative du musée d'art: les buts et les objectifs .....	 44
1. Les orientations .....	45
2. Le cadre et les données de la muséologie .....	46
2.1 La formation des collections .....	47
2.2 La préservation .....	48
2.3 La présentation .....	49
3. Les références théoriques spécialisées .....	51
4. Le contexte particulier du musée d'art et les op- tions possibles .....	52
4.1 La contemplation .....	52
4.2 L'histoire de l'art .....	54
4.3 Le langage de l'art .....	57
4.3.1 De la perception à la communication ..	58

4.3.2 L'art comme processus et produit .....	58
4.3.3 L'art comme moyen d'expression .....	59
4.3.4 Le contenu .....	61
5. Les buts de l'éducation esthétique et visuelle au musée .....	63
6. Les objectifs de l'éducation esthétique et visuelle .....	64
6.1 La reconnaissance des valeurs expressives ...	64
6.2 La reconnaissance des thèmes ou des sujets ..	66
7. La première étape du modèle: analyse d'une oeuvre	66
Chapitre IV: L'implantation du modèle .....	69
1. Description du modèle .....	70
1.1 Les orientations .....	70
1.2 Les buts du modèle .....	71
1.3 Le schéma analytique de l'objet .....	71
1.3.1 Données muséographiques .....	71
1.3.2 Données thématiques .....	71
1.3.3 Valeurs expressives .....	72
1.3.4 Les objectifs de comportement .....	72
1.4 Le résultat .....	73
2. L'implantation du modèle au Musée des Beaux-Arts de Montréal .....	73
2.1 Les orientations générales du musée .....	73
2.2 Le potentiel éducatif des collections .....	75

3. Application du modèle .....	76
3.1 Choix de l'oeuvre .....	76
3.2 Analyse .....	77
3.3 Les relations .....	77
4. Analyse de l'oeuvre .....	78
4.1 Fiche technique et données muséographiques ..	78
4.2 Identification du contenu .....	78
4.3 Identification des valeurs expressives .....	79
4.4 Objectifs de comportement .....	79
5. Relations d'objet à objet .....	80
5.1 Identification du contenu .....	80
5.1.1 Le sujet .....	80
5.1.2 Le contexte .....	81
5.1.3 Cadre théorique .....	82
5.2 Interprétation des valeurs expressives .....	83
5.2.1 Eléments: contours et relief .....	83
5.2.2 Principes de composition: schéma de la figure humaine .....	84
5.2.3 Relations expressives: intensité nar- rative .....	85
6. Objectifs de comportement .....	87
6.1 Observation .....	87
6.1.1 Expression verbale .....	87
6.1.2 Expression gestuelle .....	87
6.1.3 Expression graphique .....	88

6.1.4 Expression écrite .....	88
6.2 Rappel et comparaison .....	89
6.3 Prospective .....	89
7. Les prolongements .....	90
7.1 Développements thématiques .....	90
7.2 Développements d'activités .....	91
Résumé et conclusions.....	112
1. Résumé .....	113
2. Conclusions .....	117
2.1 Les orientations .....	117
2.2 Principes de réaction .....	118
2.3 Structures sociales .....	119
2.4 Comportements .....	119
2.5 Syntaxe ou élaboration d'activités appropriées .....	120
3. Prolongements .....	121
Références .....	123
Bibliographie sélective .....	129
Voyages d'étude .....	136



## Liste des tableaux

Tableau 1: Les fonctions de communication et d'éducation du musée .....	43
Schéma 1: Modèle théorique .....	68
Schéma 2: Application du modèle .....	111

### Liste des figures

Figure 1: Nectanebo présentant une offrande à Osiris.....	95
Figure 2: Génie Ailé à tête d'aigle .....	96
Figure 3: Jason charmant le dragon .....	96
Figure 4: Vase Maya (scène de libation) .....	97
Figure 5: Horus sous la forme d'un faucon .....	98
Figure 6: Cinq incarnations de Vichnou .....	98
Figure 7: Esprit légendaire inuit .....	98
Figure 8: Buste d'Alexandre Sévère .....	99
Figure 9: Buste de prince africain .....	99
Figure 10: Saul poursuivant David .....	100
Figure 11: Vase grec à figures noires (Athena et Enkelados) .....	101
Figure 12: Didon et Judith .....	102
Figure 13: Une galerie de sculptures à Rome au temps d'Auguste .....	102
Figure 14: Serviteur (Egypte) .....	103
Figure 15: Christ .....	103
Figure 16: Personnage agenouillé (avec fig. 19) .....	104
Figure 17: Torse antique (Rome) .....	105
Figure 18: Torse de jeune femme .....	106
Figure 19: Figure allongée (avec fig. 16) .....	104
Figure 20: Dyptique (scène de la Passion) .....	107
Figure 21: Le sacrifice d'Isaac .....	107
Figure 22: "Nectanebo et Osiris (dessin d'enfant) .....	108

xii

Figure 23: Cahier d'exploration <u>La boîte enchantée</u> .....	109
Figure 24: "Jeu de bulles" .....	110
Figure 25: "Jeu de ruines" .....	110a

## Chapitre premier

### Nature et sens de la recherche

## 1. ETAT DE LA QUESTION

Dans tous les musées du monde, chaque jour, des milliers de personnes défilent devant des milliers d'objets définis par le muséologue Georges-Henri Rivière, comme "des biens représentatifs de la nature et de l'homme"<sup>1</sup>. Le langage des musées est universel car c'est celui des choses matérielles qui transcendent les habituelles distinctions d'âge, de race, de condition sociale ou de niveau intellectuel et leur public est le plus hétérogène qui soit.

Communiquer par les objets est donc l'une des finalités ou raison d'être du musée<sup>2</sup>. C'est aussi une responsabilité bien précise du domaine de l'éducation traduite par des activités et des programmes dont le nombre, ainsi que le note Olafson (1979, p. 10), "s'est considérablement accru et a bénéficié d'une haute priorité au cours des dix dernières années".

---

<sup>1</sup> Cité par Giraudy et Bouilhet (1977, p. 7).

<sup>2</sup> Le Conseil international des musées (ICOM, Statuts, 1974) définit le musée comme "une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là et les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'étude, d'éducation et de délectation.

Si le mot "éducation" de même que les locutions "activités éducatives", "services éducatifs", "programmes éducatifs" appartiennent au vocabulaire usuel des musées, il arrive souvent, d'une institution à l'autre, que ces termes ne recouvrent pas tout à fait ni la même réalité ni les mêmes événements. Il est des cas où l'éducation se réduit à l'information et à la transmission de connaissances; d'autres où l'éducation est une extension des programmes scolaires dont la portée se limite aux écoliers et aux enfants; ailleurs, c'est une question de méthodologie et de stratégie sans référence à quelque contenu que ce soit. Pour les musées d'art, la situation est plus aléatoire encore puisqu'il en est même qui contestent le fait que de tels musées puissent développer des valeurs éducatives dont l'art serait le vecteur (Clark, 1978).

## 2. BESOINS

Pourtant, malgré la multiplicité et la diversité des programmes et d'un apparent succès assurant aux musées un coefficient de visibilité qui satisfait les administrateurs et plait au public, les véritables responsables de l'éducation s'entendent pour constater, avec Patterson B. William (1981)<sup>3</sup> l'existence d'un problème défini ainsi: "A lack of a formal pedagogy for learning from objects".

Il semble bien que dans les musées les fondements théoriques de l'éducation soient restés en deçà des réalisations accomplies. Tout se

---

<sup>3</sup> National Docent Symposium, Indianapolis Museum of Art, 1981.

1) passe comme si la fonction éducative s'était développée à partir de modèles extérieurs à la réalité du musée, comme le modèle scolaire, par exemple, ou qui tendaient à substituer à l'expérience directe des objets un discours théorique qui s'en éloigne. Ce qui arrive parfois, lorsque la discipline connexe aux collections est l'unique point de référence.

Pour Kurylo (1976), l'école fonctionne à partir de normes et de structures qui ne sont pas celles du musée et qui ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de son public. C'est pourquoi le modèle scolaire ne saurait être appliqué au contexte des musées. Quant au modèle qui s'inspire de disciplines spécialisées, comme l'histoire de l'art et l'esthétique dans les musées d'art, par exemple, s'il est essentiel pour alimenter les recherches et donner un sens aux collections, il ne doit pas devenir prédominant ni exclusif (Gallagher, 1982). L'éducation, comme l'ont déjà montré des pédagogues tels que Bloom (1956) et Krathwol (1972), s'étend aux domaines de l'affectivité et de la sensorimotricité autant qu'à celui de la connaissance. Morrisson (1978), suite à une étude sur les musées d'art canadiens, a souligné les risques que présenterait pour ces musées, une éducation uniquement fondée sur les aspects cognitifs de l'histoire de l'art.

De tels modèles ne servent ni le musée ramené à un simple présentoir (pour ne pas dire "reposoir" d'objets, ni la fonction éducative qui dès lors, échappe à la muséologie pour se développer marginale ou parallèle, donc accessoire. Vidée de son sens, elle n'est plus qu'une expression parapluie, recouvrant beaucoup, sans toucher à rien. S'il est

vrai que la réponse à un besoin est déjà dans l'art de le formuler, il se pourrait bien que la solution au problème posé par Williams, "comment apprendre par les objets de musée", reposât dans l'élaboration d'un modèle pédagogique spécialement adapté au musée.

### 3. PRESENTATION DU PROBLEME

Dans tous ces musées où les collections sont aussi hétérogènes que les publics, il devient impératif de fournir aux visiteurs qui le désirent, un fil conducteur qui favorisera la compréhension des oeuvres exposées.

C'est le cas, par exemple, du Musée des Beaux-Arts de Montréal, une institution dont le potentiel éducatif repose sur plus de mille objets exposés en quasi permanence dans les galeries. Ces oeuvres, d'époque et de provenance diverses, sont réparties dans les catégories suivantes: peinture, sculpture, arts graphiques, arts décoratifs, ethnologie. Si la référence aux beaux-arts place d'emblée le visiteur dans un contexte dominé par l'esthétique visuelle, il n'en demeure pas moins que ceux qui ne sont ni artistes, ni spécialistes puissent être déconcertés par le nombre et la disparité des oeuvres autant que par le caractère insolite de certaines; ou encore qu'ils saisissent mal l'articulation des objets à l'intérieur d'une même collection ou d'une collection à l'autre. Dans ce cas, la question "comment apprendre par les objets de musée" devient plus spécifiquement "comment apprendre par les objets comme ceux dont on trouve exemple au Musée des Beaux-Arts de Montréal?".



#### 4. RECHERCHE D'UNE SOLUTION

Toute tentative de traduire en acte la fonction éducative du musée est un problème méthodologique qui suppose d'abord la résolution d'une double équation, celle de rapport à établir entre les objets et les visiteurs; deuxièmement, celle de la place à donner aux objets par rapport à la discipline définissant les collections.

Ces données sont aussi complexes qu'indissociables, car, ainsi que le rappelle Ramsay (1974, p. 49): "nothing in the museum process operates in isolation". Or, il existe, pour rendre compte "d'un ensemble de phénomènes qui possèdent entre eux certaines relations" des structures formalisées qu'on appelle "modèles"<sup>4</sup> et qui font partie de l'arsenal des sciences de l'éducation. Depuis les travaux de pédagogues (entre autres, Tyler, Basic Principles of Curriculum Instruction, 1950), nombreux sont les modèles qui ont été proposés pour rendre compte de façon formelle et structurée, de situations pédagogiques complexes.

Ces modèles définissent des orientations et suggèrent les moyens à prendre en vue de résultats anticipés, intègrent autant de principes généraux que de phénomènes factuels et d'expériences vécues susceptibles d'être étudiées et analysées (Nadeau, 1981).

---

<sup>4</sup>Larousse, 1981.

De tels modèles constituent un cadre de référence, un peu à la manière du synopsis préparatoire au tournage d'un film ou d'une pièce de théâtre.

Ces modèles sont théoriques et ne doivent pas être confondus avec des programmes ou une activité comme telle. Ils demeurent, par rapport à la réalisation effective, ce que le synopsis est au film ou à la pièce de théâtre. Leur rôle est d'examiner la composition et le contexte d'une situation d'apprentissage pour ensuite en déterminer les conditions d'application les plus appropriées qui soient.

La double équation présentée plus haut, musée/visiteur, collections/disciplines peut-elle être analysée et ses composantes présentées sous forme de modèle? Il faudra pour cela entreprendre une démarche systématique qui conduira des intentions préliminaires aux conditions spécifiques de réalisation établissant ainsi, pour le modèle théorique, les finalités, les buts et les objectifs.

Cette recherche aura donc pour but la définition d'un modèle théorique approprié à la connaissance et à l'étude des objets d'un musée, avec références spécifiques aux collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal.

## 5. METHODE ET DEVELOPPEMENT

Ramsay (1974, p. 49), pour étudier le musée comme un "espace communicatif", a déjà proposé la démarche suivante:

By examining the specific structure of a selected museum, a model could be constructed to examine the instructional organization of an environment in a way analogous to that which an anthropologist might use to examine a culture to discover its features and arrive at its description and analysis.

Ce qui a été fait pour étudier l'espace éducatif d'un musée devrait pouvoir convenir également à l'étude du potentiel éducatif des objets et des collections.

Compte-tenu de l'état de la question et de l'énoncé du problème, on étudiera d'abord, au chapitre II, la première partie de l'équation visiteurs/objets en référence aux finalités et au contexte du musée.

Le troisième chapitre établira les rapports entre la muséologie et la discipline qui oriente les collections aux fins de déterminer, pour un modèle théorique, des objectifs applicables à l'éducation dans un musée d'art.

Le résultat de la double analyse des chapitres deux et trois donnera, si la démarche est réussie, le tableau des éléments qui serviront à illustrer un exemple d'implantation du modèle à partir des collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal. Ce chapitre sera le quatrième. La conclusion fera le point de la recherche en indiquant les applications possibles du modèle.

Pour le deuxième chapitre, c'est-à-dire l'étude des rapports entre le musée et les visiteurs, les critères utilisés pour qualifier un modèle seront empruntés à Joyce et Weil (Models of Teaching, 1972). Tra-

duit de l'anglais, ces critères se résument ainsi:

1. Orientation: fondements, finalités et description du contexte.
2. Structures sociales: la nature de la clientèle, ses attitudes et les normes proposées.
3. Principes de réaction: les exigences d'une activité consciente et les effets ressortissants à la directivité.
4. Syntaxe: l'élaboration d'activités appropriées.
5. Comportements: la détermination des effets recherchés (objectifs généraux).
6. Exigences et conditions de réalisation: la description des ressources nécessaires à la réalisation.
7. Implantation.
8. Démonstration de l'applicabilité du modèle.

Seuls les six premiers critères seront utilisés pour le chapitre II. L'implantation sera donnée au chapitre IV, comme illustration théorique seulement, tandis que la démonstration de l'applicabilité sera la conclusion de l'étude.

Les conditions préalables à la détermination d'un modèle, telles que décrites par Joyce et Weil font davantage état de la clientèle que du contenu. C'est pourquoi, pour le troisième chapitre, il sera nécessaire de référer à un autre modèle, An Art Appreciation-Oriented Teaching Model for Visual Aesthetic Education (Johansen, 1978). Cette étude, bien

que générale comporte des objectifs appropriés à l'éducation visuelle s'adaptant très facilement au musée.

## 6. SIGNIFICATION DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de celles qui ont déjà été faites par Kurylo ("On the Need for a Theory of Museum Learning", 1976), Parrès ("The Dynamics of Aesthetical Learning: with Specific Reference to Gallery Education", 1980) et tente plus spécialement de répondre à la question soulevée par Williams lors du National Docent Symposium, tenu au Indianapolis Museum of Art (1981) dont il a déjà été fait mention plus haut.

Donner aux activités éducatives du musée des bases méthodologiques valables, c'est non seulement répondre aux besoins exprimés par les éducateurs de musée mais aussi les rapprocher des professeurs d'art et rappeler le rôle que le musée peut jouer au plan de l'éducation visuelle. Cette dimension, rappelle Luckett (1979, p. 50), a trop souvent été absente de programmes scolaires orientés vers la création et la production. Que l'éducation visuelle prenne désormais la place qui lui est due, comme le reconnaissent les nouveaux programmes d'arts plastiques établis par le Ministère de l'éducation au Québec (1980)<sup>5</sup> obligera de plus en plus muséologues et enseignants à parler le même langage. Dégager les grands principes de la fonction éducative du musée, en respectant la spé-

---

<sup>5</sup>Insistance sur "voir" tout autant que "savoir" et "faire". (Programme d'études - primaire, pp. 75-118).

cificité de l'institution tout en employant le langage de la pédagogie ne peut que favoriser un tel rapprochement.

Enfin, comme il est souhaitable d'enrichir quelque peu le répertoire muséologique de langue française en contexte nord-américain, il est important de diversifier les sources de l'éducation au musée (dont les américaines sont de loin les plus nombreuses) en y ajoutant tous les apports étrangers, surtout francophones qui peuvent s'avérer pertinents.

Comme un modèle n'est jamais une recette, il ne peut y avoir de "modèle de modèle" s'appliquant indifféremment à quelque situation que ce soit. Le modèle est plutôt un outil qu'il faut forger à chaque fois en se basant sur des critères ou des conditions préliminaires de réalisation sans cesse susceptibles d'être modifiées pour s'adapter à un contexte donné.

## 7. LIMITES DE LA RECHERCHE

Structurer un modèle qui puisse rendre compte de tous les aspects de l'éducation par les objets, l'appliquer concrètement et le vérifier expérimentalement dépasserait largement le cadre de cette étude qui est avant tout un exercice de méthodologie.

C'est pourquoi cette étude est une analyse théorique dont les données ne peuvent être considérées que comme l'étape préliminaire à ce qui serait un modèle définitif, expérimentalement éprouvé.

Il ne sera pas possible non plus, au chapitre de l'implantation, de tenir compte de l'ensemble des collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal. L'exemple apporté le sera à titre illustratif seulement et le choix de telle collection plutôt que telle autre, une décision facultative.

## 8. DEFINITION DE CERTAINS TERMES

Pour plusieurs expressions souvent rencontrées dans le vocabulaire muséologique, se pose le double problème de la traduction et de l'usage. Il faut donc être très attentif aux cas particuliers et préciser, chaque fois que cela s'impose, quelle est l'acceptation courante de tel terme dans tel contexte particulier.

### 8.1 Museum, musée et galerie

Les musées ont tous une origine commune sur laquelle pèsent d'un poids égal l'histoire et l'étymologie. Le mot "musée" renvoie au "mouseion" grec qui était un temple et au "museum" latin, un cabinet d'études, mais c'est à l'époque moderne seulement que s'opère la rencontre de ce terme avec le concept de "collections" (Bazin, 1967, p. 16).

Les mouseions de l'Antiquité, qui étaient des temples consacrés aux muses, ne furent jamais, malgré leurs collections d'offrandes votives, des musées au sens moderne du terme, pas plus que ne le sera, à l'époque hellénistique, le célèbre Mouseion d'Alexandrie, à la fois bibliothèque et centre d'étude. Bien que dans ce lieu qui rassemblait savants,

écrivains et philosophes, on trouvât des spécimens zoologiques ou botaniques, il semble impossible aujourd'hui, de déterminer l'importance de telles collections ou l'usage didactique qui pouvait en être fait (Burcaw, 1978, p. 8).

Les Romains devaient transformer le mot grec en "museum" pour désigner la pièce qui, dans les demeures patriciennes, servait à la méditation et aux entretiens philosophiques. C'est ce sens de "cabinet d'étude" qui sera repris beaucoup plus tard, au XVII<sup>e</sup> siècle, pour qualifier l'Ashmolean Museum créé à l'Université d'Oxford en 1683 et qui deviendra, sous sa forme latine, francisée en "musée", le terme générique désormais accepté.

Le français n'utilise presque plus, sauf en de rares cas où prévaut un usage ancien, la forme latine "museum" (le Museum d'histoire naturelle à Paris, par exemple). Le français, comme d'ailleurs l'américain, ne reconnaît pas non plus la distinction courante dans les pays britanniques entre "gallery" et "museum", le premier terme comme l'écrit Wittlin (1949) étant:

At present often associated with a collection of paintings and sculptures, as distinct from the mixture compositum of a museum ( ) also used to indicate a collection of miscellanea (p. 3).

La distinction musée/galerie en est une de contenu, tandis que l'usage du mot "musée" (et "museum" aux Etats-Unis) relève plutôt des fonctions de conservation et de présentation communes aux uns comme aux



autres. D'où, l'obligation d'ajouter chaque fois au mot "musée", le substantif qui en précisera le contenu: musée d'art, de technologie, etc..

En français, le mot "galerie" est surtout employé en traduction (ex. la Galerie nationale du Canada) ou encore pour désigner une construction réunissant les deux ailes d'un bâtiment. C'est parce qu'elles étaient souvent aménagées pour recevoir des tableaux et des collections de sculpture, que les galeries ont pris ce sens de lieu d'exposition. Plus souvent, en français, galerie désignera un établissement commercial chargé de l'exposition et de la vente d'oeuvres d'art. Dans cette étude, nous conserverons au mot musée son sens de fonction, précisant, s'il y a lieu et selon le cas, la nature du contenu.

Il faut encore faire constat d'un néologisme qui n'apparaît pas au dictionnaire bien qu'il soit d'un emploi de plus en plus fréquent. Il s'agit du mot "muséal" qualifiant ce qui se rapporte au musée et qui se veut distinct de "muséologique" dérivé de "muséologic" : science des musées, un peu à la manière dont "social", par exemple, diffère de "sociologique". "Education muséale" paraît traduire le concept "museum education" avec plus de justesse qu'"éducation muséologique". Et à propos de ce dernier adjectif, notons encore que si les dictionnaires distinguent "muséologie" - science des musées - de "muséographie" - art de la présentation -, ce dernier terme, sauf dans les publications très spécialisées, n'est que très rarement employé.

## 8.2 L'éducation et ses synonymes

Quatre expressions concernant l'éducation en particulier, demandent à être explicitées. Le mot animation, en milieu francophone, par exemple, est souvent utilisé pour marquer une distinction entre le musée et l'école: visites guidées, jeux divers, ateliers, discussions de groupe sont ainsi définis comme activités d'animation. Ce même mot est aussi utilisé pour traduire ce que dans les musées américains on appelle, de manière plus générale, "public programs": films, conférences, concerts, voire à la limite, vidéos, "actions" et "performances". Le mot anglais "animation", par contre, ne s'applique qu'aux techniques cinématographiques du dessin animé.

D'un deuxième terme, interprétation, Dunn (1973, p. 13) écrit;

International museological literature can supply endless examples, both implicit and explicit, of using education and interpretation as interchangeable terms and concepts.

C'est en effet la définition qu'en donne Tilden (1977, p. 3):

An educational activity which aims to reveal meaning and relations through the use of original objects, by firsthand experience and by illustrative media rather than simply to communicate factual informations.

Cependant, dans la pratique et dans le contexte professionnel, peut-être à cause du rôle de pionner joué par Tilden aux Etats-Unis dans le domaine des parcs et lieux historiques, le mot "interpretation" réfe-

re plus souvent aux sites historiques ou naturels qu'aux musées d'art. Il en est de même, ici, avec Parcs-Canada.

Question usage, les lois canadiennes sur le droit des provinces en matière d'éducation ont amené certaines expressions particulières dont il faut tenir compte. Le mot "éducation" n'apparaissant dans aucun des programmes fédéraux d'aide et de subvention aux musées tels le Conseil des arts du Canada ou les programmes d'appui des Musées nationaux du Canada, on utilise parfois le mot "diffusion" (en anglais, "extension") comme substantif assez vague et assez large pour englober nombre d'activités à la limite de l'éducation. C'est ainsi que, jouant sur l'interprétation du mot diffusion, certains musées ont mis sur pied de véritables programmes d'éducation aux adultes, alors qu'ailleurs, on a associé le mot aux services des expositions itinérantes. Ici, on jumellera "éducation et diffusion", là, non.

On rencontre aussi, particulièrement dans les publications de l'Unesco (où la question des traductions est importante), l'expression didactique des musées (Celeste, 1975; Olafson, 1979), mais le terme semble surtout réservé aux relations particulières du musée et de l'école.

Aux fins de ce travail et compte-tenu de l'orientation pédagogique que nous avons choisie, nous emploierons surtout les mots éducation, fonctions éducatives, pratiques ou activités éducatives.

## 9. SOURCES ET CONTEXTE GENERAL

L'histoire du développement des musées, inséparable de celles des collections, a été retracée par F. Taylor (1948), The Taste of Angels: A History of Art Collecting from Rameses to Napoleon et par Bazin (1967) Le temps des musées. On peut lire encore à ce sujet, la première partie du livre de Wittlin (1949), The Museum, its History and its Tasks in Education ainsi que les chapitres d'introduction de quelques récents ouvrages de muséologie: Ripley (1969), The Sacred Grove: Essays on Museums; Burcaw (1975), Introduction to Museum Work; Alexander (1979), Museums in Motion.

Les musées modernes sont apparus au XVIII<sup>e</sup> siècle, en même temps que l'Encyclopédie et la Déclaration des droits de l'homme: British Museum (1759), Belvédère de Vienne (1781), Musée du Louvre (1793). Créations européennes, les musées se sont pourtant implantés partout dans le monde, Tiers compris, et ont si bien résisté aux rescissions de la décolonisation qu'on ne s'étonne pas de trouver au Mozambique, par exemple, un Musée de la révolution populaire.

L'impact des musées dans le Tiers-Monde, de même que les conséquences sociales, économiques et culturelles des politiques d'acquisition des grands musées occidentaux, ont fait l'objet d'études par Hugues de Varine, La culture des autres (1976) et Karl E. Meyer, The Plundered

Past (1973)<sup>6</sup>, The Art Museum: Power, Money, Ethics (1979). Le bilan des idéologies actuelles a été proposé par Hudson (1977) dans Museum for the 1980's: A Survey of World Trends.

Au plan idéologique, MacLuhan et al. (1969) font écho aux remises en questions du rôle des musées qui devait marquer la fin des années soixante: Are Art Galleries Obsolete?<sup>7</sup> (édité par Cameron, 1969), Museum in Crisis (édité par O'Doherty, 1972).

Un courant à la fois dynamique et positif semble avoir alimenté la dernière décennie puisqu'aux "musées en crise" ont succédé des "musées en mouvement" (Museum in Motion, Alexander, 1979). De nouveaux musées ont fait leur apparition: musées communautaires, écomusées (de Varine, 1976), musées où la fonction éducative l'emporte sur les autres, tel G.A.M.E., Inc. (Growth Through Art and Museum Education, Alberty, 1979). Dans un même élan, des musées depuis longtemps établis, tels le Boston Children's Museum, se targuent de n'avoir pas de services éducatifs spécialisés puisque tout le musée est conçu en fonction de critères spécifiquement éducatifs<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup>En français, Main basse sur le passé, 1975.

<sup>7</sup>Are Art Galleries Obsolete? Thème d'un colloque (Ontario Art Gallery, Toronto, 1968) et d'une publication (éditée par Duncan Cameron, 1969).

<sup>8</sup>Communication personnelle, Boston Children's Museum, 1980.

Cependant, les restrictions économiques de l'heure risquent d'arrêter cet essor et obligent les musées à marquer un temps d'arrêt (Newson, 1980, Musées, vol. 5, n° 2, 1982).

A ces études critiques, il faut ajouter celles qui concernent plus spécialement le rôle social des musées face au public, notamment A Social History of Museums (Hudson, 1975), L'amour de l'art: les musées européens et leur public (Bourdieu et Darbel, 1966), Le musée et le public canadien (Dixon, Courtney et Bailey, 1974).

Depuis la parution de Muséographie (1934) publié par l'Office international des musées, les ouvrages traitant des différents aspects du travail professionnel se sont multipliés. Parmi ceux qui ont une portée internationale, mentionnons les publications de l'Unesco ou du Conseil international des musées (ICOM) qui y est affilié. Organisation des musées: conseils pratiques (1959) est une publication de l'Unesco, de même que Aperçus sur le rôle des musées dans l'éducation (1952), Le rôle des musées dans l'éducation (1956), Musées, éducation et imagination (1973). C'est sous les auspices de l'Unesco également, que paraît, depuis 1948, la revue Museum dont quelques numéros (XXXI, n° 1, 1968 et XXL, n° 3, 1979) déjà ont été consacrés à l'éducation.

L'ICOM a fait paraître, de Zetterberg (1970) Le rôle des musées dans l'éducation des adultes, excellent ouvrage de synthèse sur la muséologie, ainsi que Le musée au service des hommes d'aujourd'hui et de demain: le rôle éducatif et culturel des musées (1972). ICOM Educa-

tion (Stockholm) est un périodique qui a pris la relève des Annales des musées (Oxford, 1964-1969).

Parmi les nombreux ouvrages de muséologie, nous avons surtout retenu de Burcaw (1975) Introduction to Museum Work et de E. Alexander (1979) Museums in Motion. Une place spéciale est à faire au livre de Giraudy et Bouilhet (1977), Le musée et la vie, synthèse de l'histoire et du rôle des musées qui s'adresse au profane tout autant qu'au professionnel. Sur les musées d'art, en particulier, on consultera dans deux ouvrages américains les études compilées par Sherman Lee pour The American Assembly (1975), On Understanding Art Museums et par Newsom et Silver pour Council on Museum and Visual Education (1978), The Art Museums as Educator.

A propos de la fonction éducative des musées, citons Theodore L. Low (1948), The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United States; A. Wittlin (1949), The Museum, its History and its Tasks in Education et, sous la direction d'Eric Larrabee (1975), Museums and Education. Ce ne sont que quelques exemples parmi une longue liste d'ouvrages et d'articles sur la question. Pas moins de cent trente-huit références bibliographiques sont compilées par Olafson (1979) dans une récente publication de l'Unesco, Le musée et les enfants alors qu'aucun titre n'accompagnait le chapitre consacré à l'éducation par Molly Harrison en 1959 dans l'Organisation des musées: conseils pratiques. Cet écart est significatif et correspond bien au développement qu'a connu l'éducation muséale ces dernières années.

En 1974, dans un article portant sur le développement professionnel des éducateurs de musée, Matthai (1974) rappelait que l'éducation au musée, tout comme l'éducation scolaire, devait se fonder sur les recherches les plus avancées dans le domaine de la pédagogie et de l'apprentissage. Cet article, ainsi que celui de Lynn Kurylo (1976) "On the Need for a Theory of Museum Learning", ont servi d'amorce à la présente recherche.

De plus en plus, les périodiques consacrés à la muséologie, autant que les revues de pédagogie publient des articles, voire des numéros complets sur des problèmes touchant l'éducation et les musées: Museum, XXXI, n° 1, 1968 et XXL, n° 3, 1979; Museum News, 52, n° 7, avril 1974 et 58, n° 2, nov.-déc. 1979; The Oxford Art Journal, "Art and Education", n° 3, oct. 1979; Art Education (special issue), 33, n° 1, janvier 1980; Schools Arts, "Art Museums and School Art Programs", 81, n° 1, avril 1982.

Au plan de la pédagogie et de la méthodologie, les ouvrages suivants se sont avérés très utiles: Joyce et Weil (1972), Models of Teaching; Gagné (1977), The Conditions of Learning.

Pour être en mesure de disposer d'un vocabulaire français approprié, nous avons aussi consulté avec intérêt quelques auteurs francophones ayant traité des mêmes questions, entre autres, Guislain (1980), Détermination de situation d'apprentissage scolaire spécifique pour le choix d'actions pertinentes en éducation, et d'Hameline (1979), Les



objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.

Il faut aussi mentionner, de Nadeau (1981), L'évaluation des programmes d'études et, du Conseil interuniversitaire des professeurs en technologie éducative (CIPTÉ) (1981), Les systèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Les ouvrages de référence en matière d'éducation artistique ont été les suivants : Visual Thinking de Arnheim (1969) ; Educating Artistic Vision d'Elliot Eisner (1972) ainsi qu'un article de D.W. Ecker (1963), The Artistic Process as Qualitative Problem Solving. La thèse de P.O. Johansen (1978) An Art Oriented Teaching Model for Visual Aesthetic Education, a fourni des indications précieuses pour l'orientation du problème comme pour la détermination des objectifs.

Il nous faudra encore mentionner ce que ce travail, s'il en diffère par le sujet, s'inscrit dans la ligne de recherches amorcées par des collègues ayant travaillé dans les musées: Carol Raye MacDonnell (1978) Art Education in the Canadian Museum: The Implication of Contemporary Art Education Thought for Program Planning, thèse de maîtrise présentée au Nova Scotia College of Art and Design; Brenda Parrès (1980) The Dynamics of Aesthetic Learning with Specific References to Gallery Education, thèse de maîtrise présentée à l'Université de Toronto.

## Chapitre II

### Les finalités de la fonction éducative r le visiteur dans le contexte du musée

Tout projet éducatif, dit Guislain (1980, p. 6), est à la fois intention et action. La réalisation efficace du projet dépend du soin avec lequel les moyens d'action seront appropriés au contenu. C'est pourquoi, avant de développer un programme ou une activité éducative (un moyen) fondé, par exemple, sur les collections d'un musée d'art (un contenu), il importe d'examiner l'interaction de toutes les composantes, des plus générales aux plus précises, pour en dégager le modèle qui deviendra le scénario théorique de l'action.

Dans ce chapitre consacré aux intentions décrites en termes de finalités, ou "affirmations de principe à travers lesquelles une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs" (Hameline, 1979, p. 97), c'est donc l'aspect social du musée qui sera d'abord étudié. La démarche empruntera à Joyce et Weil (1974) des critères ou conditions préliminaires essentielles pour qu'un modèle théorique soit reconnu tel.

## 1. ORIENTATIONS

Une première finalité, ou orientation du musée, s'est développée au cours des deux derniers siècles. C'est dans le temps d'abord qu'on découvrira les valeurs sociales et culturelles que l'histoire rattache aux musées.

### 1.1 Les fondements historiques de l'éducation au musée

Selon J. Mordaunt Crook<sup>1</sup>, le musée moderne serait

A product of Renaissance Humanism, eighteenth-century Enlightenment and nineteenth-century democracy.

Trois siècles, trois phases, autant d'idéologies. L'Humanisme de la Renaissance, c'est l'avènement de nouvelles valeurs philosophiques et esthétiques en même temps que le recours à la science comme critère de connaissance et mesure de vérité. Les musées d'histoire naturelle et d'ethnologie naissent de ces cabinets de curiosité, remplis de spécimens rares formés, à l'aube des temps modernes et qui témoignent de cette avidité de savoir qui pousse alors les Européens à la recherche de leur passé comme aux limites de leur univers.

C'est aussi à la Renaissance que se développent les galeries d'apparat spécialement destinées à abriter des œuvres d'art ainsi que les plus beaux exemples de sculpture antique que les fouilles archéologiques amenaient parfois à jour.

Le XVIII<sup>e</sup> siècle, appelé Siècle des Lumières, sera avant tout celui des Musées et des Encyclopédies (Huyghe, 1937). C'est l'époque où les hommes de science s'efforcent à identifier et à classer les phénomènes naturels ainsi que toutes les espèces du règne minéral, végétal

---

<sup>1</sup>Cité par Alexander (1977), p. 8.

et animal. Des musées tels le British Museum ou l'Asmolean Museum sont en quelque sorte l'extension visuelle et matérielle des planches illustrées des premières encyclopédies et les outils essentiels par lesquels sera désormais présenté à tous le savoir humain méthodiquement compilé et organisé. L'idéologie du Siècle des Lumières alimentera, tout au long du siècle suivant, un courant de préoccupations humanitaires où l'éducation tiendra une place prépondérante.

C'est au nom d'un idéal démocratique assorti de considérations nationalistes auxquelles ne sont étrangers ni Napoléon ni la Révolution française, que les musées du XIX<sup>e</sup> siècle assumeront un rôle social et éducatif accru. Ce qui n'était pas le cas des premiers musées tels l'Ashmolean Museum de l'Université d'Oxford (1683), à propos duquel Wittlin (1949, p. 110) écrit

The first public museum formally created, in fact was, and was intended to be, a place of research and not an aid in general education.

En cessant d'être l'apanage exclusif des savants et des chercheurs, les musées commencèrent alors, comme dit Zetterberg (1970, p. 6), à se préoccuper

des techniques de présentation adaptées aux besoins du profane n'ayant aucune connaissance des sujets présentés. Des brochures furent imprimées pour les visiteurs et des visites guidées, soigneusement organisées constituèrent une pratique courante mais capitale.

Zetterberg n'en dit pas plus sur ce que pouvait être une visite "soigneusement organisée", sinon que cette intervention éducative tentait de

donner aux visiteurs "des rudiments de perspective historique et de tout ce qui pouvait y avoir au-delà de l'oeuvre". Les musées anglais et américains, d'après Hamilton (1975, p. 106), furent les premiers à reconnaître leurs responsabilités en matière d'éducation et à en officialiser le principe dans les documents officiels et des chartres d'incorporation.

C'est dans un même sens didactique que se répand l'idée, préconisée entre autres par John Ruskin et William Morris, que les musées pourraient aider à la formation des artisans et des ouvriers spécialistes des métiers d'art. D'où la création de musées tels le Museum of Ornamental Manufactures (1852), devenu en 1899 le Victoria and Albert Museum (Macdonald, 1970). En Amérique du Nord, des organismes d'éducation populaire tels les Instituts mécaniques, furent à l'origine de nombreux musées didactiques (Keane, 1981), de même qu'au Québec, certaines communautés religieuses enseignantes. De nos jours, ce processus de démocratisation, amorcé au XIX<sup>e</sup> siècle par le passage des collections privées au domaine public, loin d'être achevé, constitue toujours un facteur vital dans le développement des musées (Hudson, 1975).

Au fil des ans, les musées se sont multipliés et diversifiés. Partagés entre l'obligation de préserver le passé et d'assumer le présent, ils sont aujourd'hui la somme de tous les paradoxes de l'histoire et leur double vocation de "temple ou forum" (Cameron, 1975) demeure moins une question de choix qu'un état de fait. Quelle que soit leur orientation cependant, l'histoire leur reconnaît un rôle essentiel

dans la recherche et la diffusion du savoir. Nous verrons, au chapitre III, les formes particulières que le savoir prendra, selon qu'il sera traduit en spécialisation ou en éducation générale.

### 1.2 Les fondements théoriques de l'éducation au musée

Il s'est trouvé des auteurs pour écrire que tout ce qui se fait au musée a une valeur éducative "même en l'absence de toute intention délibérée" (Harrison, 1959, p. 88; Hudson, 1977, p.187). Cette affirmation, pour séduisante qu'elle paraissè, dénote pourtant une méconnaissance du musée comme processus éducatif. Sans "intention délibérée" comme fondement initial, pas de musée, pas d'éducation possible. Le musée n'est plus qu'un "pot-pourri de pièces hétéroclites accumulées au hasard des circonstances" (Lemieux, 1981, p.5). Or, qu'est l'éducation sinon, comme le dit Hameline (1979, p.20), "une tentative d'agir sur les choses pour les soustraire à l'ordre du hasard". Le musée étant, par nature, le lieu où l'on soustrait les choses à l'ordre du hasard<sup>2</sup>, on voit mal les muséologues, qu'ils soient conservateurs ou éducateurs, se targuer d'agir dans aucune préméditation ni conscience des effets que leur travail produira.

S'il n'y a pas de musée sans une initiation préalable intervenant dans la création des collections pour en sélectionner des objets qui soient aussi porteurs de concepts, il ne peut y avoir non plus d'é-

---

<sup>2</sup>Voir au chapitre III.

ducation sans buts, sans objectifs et sans moyens d'action appropriés. L'éducation ipso facto, la pédagogie de non-intervention ne sont que des paradoxes à relents rousseauistes dénotant une confusion certaine entre la nature de l'éducation et les moyens par lesquels elle opère. Longtemps exercée au sein de sociétés fortement hiérarchisées, l'éducation a pu être ramenée à une didactique sèche appuyée par des méthodes répétitives où l'élève était chose à transformer et l'enseignement, la transmission de vérités pré-établies (Moreux, 1978, p. 8). Qu'aujourd'hui encore on dénonce les séquelles de cette pédagogie par entraînement ne doit jamais faire oublier que dans toute éducation véritable, l'intention précède et oriente l'action.

Toute action éducative doit donc s'appuyer sur une base philosophique qui en définit, du coup, les finalités. Comme l'écrit Dominici (1979):

«Ce qu'il convient d'apprendre, c'est ce que nous sommes, ce que nous pouvons devenir, ce que sont nos goûts, nos valeurs, nos voies propres. Ce que nous devons apprendre, c'est à nous former et à nous donner nos propres voies de formation.»

Une telle définition s'accorde avec les finalités du musée en faisant de l'individu l'agent et le sujet de sa propre formation et en élargissant cette formation aux valeurs affectives. Et surtout, en évoquant une idée de "temps" en devenir, ce qu'un musée, parfois trop tourné vers le passé, aurait tendance à oublier. Du coup, toutes les disciplines académiques cessent d'être des fins en soi pour ce qu'elles sont vraiment, les moyens et les outils par lesquels on apprend à être. Alors,



éduquer n'est plus entraîner, mais plutôt créer le cadre et les conditions qui favoriseront cette connaissance.

Ce chapitre aura servi à définir en termes de finalités, que la fonction éducative est indissociable du contexte muséologique et qu'elle repose avant tout sur les objets qui sont la raison d'être et le coeur du musée. Si l'éducation reçoit sa définition de la discipline qui oriente les collections, les valeurs que porte cette discipline sont tout autant affectives et sensorielles que cognitives. Comme l'écrit fort à propos Kaufman (1971, p. 12) :

Museum education validates the daily experience of everyone as well as creates an ambiance within which we all experience a humanistic oriented social growth along with aesthetic satisfaction.

Cette approche humaniste, proche de celle de Dominici, renvoie aussi à l'expérience personnelle et aux valeurs affectives et favorise le développement social de l'individu en y ajoutant encore, pour les musées d'art, le plaisir esthétique placé sous le signe de la perception visuelle.

## 2. STRUCTURES SOCIALES - LA CLIENTELE DES MUSEES

Si les musées d'aujourd'hui se veulent ouverts à tous, sans distinction d'âge, de niveau culturel ou de condition sociale, il n'en a pas toujours été ainsi dans le passé. Hudson (1975) fait état des restrictions qui existaient, au XVIII<sup>e</sup> siècle, pour sélectionner la

clientèle et limiter le nombre de visiteurs. C'est au siècle dernier que s'amorce l'élargissement progressif des musées appelés désormais à s'ouvrir aux spécialistes comme aux profanes (Zetterberg, 1970).

De nos jours, il n'existe plus de normes d'admission restrictives même pour les musées s'adressant à une clientèle particulière. Il n'est de voir le nombre d'adultes visitant seuls des musées d'enfant, comme le Boston Children's Museum ou le Brooklyn Children's Museum pour comprendre que l'attraction qu'exerce la présentation soignée d'objets de qualité transcende toute tentative de sélectionner les visiteurs selon des critères d'âge.

Au musée donc, les gens viennent ... ou ne viennent pas. C'est la première distinction qui s'impose, concernant la clientèle, car si le musée n'est pas restrictif, il n'est pas non plus obligatoire. Visiter le musée est une décision où la motivation personnelle joue un rôle de premier plan. Et les visites de groupe où la décision est celle du maître ou de l'animateur demeurent des cas d'espèce qui ne changent rien à la structure d'accueil du musée, toujours libre et ouverte.

### 3. PRINCIPES DE REACTION

Il ne faut jamais oublier que le visiteur a choisi librement de venir au musée et ce choix il ne cesse de l'exercer tout au long de sa visite. L'exposition, comme les moyens d'informations offerts, oriente et suggère, mais n'impose pas, ce qui laisse la plus grande marge d'utilisation possible. De cela, le visiteur n'est pas toujours cons-

cient, mais il faut voir son mécontentement lorsque, par extraordinaire, des mesures spéciales de contrôle de l'affluence doivent imposer un parcours fixe et un temps de visite limité. Comme tout autre chose, la liberté de mouvement que permet habituellement le musée, n'a de prix que lorsqu'elle devient contrariée.

C'est donc à partir de présentations offertes que chacun pourra organiser sa propre démarche: prendre une vue d'ensemble de l'exposition, s'arrêter attentivement à chaque item, ou au contraire n'en sélectionner que quelques-uns, s'arrêter, repartir, revenir sur ses pas... Il peut lire attentivement les textes d'accompagnement ou laisser les oeuvres seules parler. Il choisit ce qui lui convient sans qu'un appareil didactique trop lourd l'inhibe ou que l'absence de toute information le frustre.

L'accent mis sur le développement personnel et l'approche individuelle semble contredire cet état d'apparente "passivité" qu'on prête parfois aux visiteurs de musée paraissant n'avoir rien d'autre à y faire que regarder. Cette affirmation n'est qu'une présomption qui demanderait à être étayée par une étude approfondie où l'on préciserait d'abord ce qu'il en est de l'activité ou de la passivité dans un musée. Compte-tenu du caractère non obligatoire, peut-il y avoir des visites au musée qui ne soient le résultat d'une décision consciente de la part du visiteur? Pourquoi celui-ci, les portes du musée franchies, se transformerait-il du coup en créature inerte déambulant dans les salles comme un automate? L'impact que peut produire la vue des oeuvres présentées

en galerie ne se mesure-t-il qu'au temps marqué devant chacune? Voire aux battements de paupières? Quel grammairien a jamais décidé que "regarder" était un verbe passif? "Passif", rappelle d'ailleurs à ce propos Zetterberg (1970, p. 18), n'est pas du tout synonyme d'inactif. Pas plus qu'il ne peut y avoir de musée sans intention délibérée, il ne saurait y avoir de visiteurs inconscients ou passifs. Il n'y a que des indifférents et ceux-là ne sont pas au musée, ils n'en ont même pas franchi le seuil.

Pas plus qu'il n'est passif, le visiteur n'arrive au musée vide de toute idée, vierge de toute impression. La communication, faut-il le rappeler, contient dans ses racines latines l'idée de "mettre en commun". Il y a deux pôles à la communication et, en regard de ce que le musée offre, le visiteur apporte ce que j'appellerai un jeu de références qui lui est personnel et qui servira à décoder les oeuvres et les concepts présentés. Il n'est pas de visiteurs, si jeune soit-il, qui n'ait pas déjà un tel jeu de références. Qu'on nous permette ici de glisser quelques exemples tirés d'une longue pratique des musées.

- Premier exemple: Une fillette d'âge pré-scolaire pénètre dans une galerie de portraits de notables du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle s'arrête devant celui d'un juge en grande tenue d'apparat: toge écarlate, rabats blancs et perruque poudrée et s'écrie "le Père Noël!".

Il serait mal venu de rabrouer, au nom de la vérité historique, l'enfant qui n'avait fait qu'utiliser son jeu de ré-

férences personnel pour traduire le rouge et le blanc d'un costume en un personnage qui lui était aussi sympathique que familier.

- Deuxième exemple: Des adolescents, visitant l'exposition des oeuvres du Musée de l'Ermitage au Musée des Beaux-Arts (1976) ont, tous, devant certain tableau de Velasquez, des réactions similaires: "The Fonz", disent-ils. Il nous faut un certain temps, car nous sommes moins familiers avec les séries télévisées américaines qu'avec l'histoire de l'art, pour reconnaître qu'en effet, le héros de la série Happy Days a une allure et des attitudes qui rappellent un des personnage du tableau de Velasquez Le repas. Ces étudiants manquaient peut-être de connaissance en histoire de l'art, mais non de discrimination-visuelle ni de discernement.

Ces exemples soulignent le caractère profondément humain de l'expérience muséale, pour le grand public. Peut-être, parce qu'elle y a trouvé une première fois la bonne figure du Père Noël, telle fillette retournera au musée avec plaisir, et toutes choses étant égales, l'adolescent dira peut-être en voyant "The Fonz" sur un poster: "Tiens, Velasquez!".

Les "principes de réaction" tels qu'établis par Joyce et Weil (1972) décrivent les exigences d'une activité consciente de la part de l'apprenant ainsi que les effets ressortissants à la directivité. Plusieurs auteurs dont Screvin (1969), Brown (1979), ont fait état du caractère non-directif de l'éducation au musée. Il s'agit bien plus d'une

"non directivité" apparente qui ne l'est que par comparaison à l'école. Toute présentation est directive et répond à une intention délibérée avec pour chacune des étapes allant de la conception à l'installation d'une exposition, tout ce que cela suppose de décisions, de choix ou même d'omission. A ce terme "non directif", employé pour qualifier le musée, il faudrait peut-être substituer "multi-directionnel" ou "multi-dimensionnel" qui décrivent bien la polyvalence des interventions et les choix offerts aux visiteurs.

Il faudra encore ajouter que le musée est "a-normatif" pour signifier que la fréquentation générale du musée par le grand public n'est pas établie en fonction de programmes structurés, qu'elle n'est ni obligatoirement répétitive ni basée sur un apprentissage séquentiel et qu'enfin, aucun diplôme officiel ne vient la sanctionner. En ce sens, le musée sera aussi "a-compétitif".

#### 4. SYNTAXE OU DESCRIPTION DES ACTIVITES

Plus qu'une simple description d'activités éducatives, ce que proposent Joyce et Weil (1972) est une syntaxe, c'est-à-dire une étude des relations existant entre les activités comme telles et ce qui les rattache aux différentes fonctions du musée.

##### 4.1 Les activités traditionnelles ou courantes

La présentation d'oeuvres dans les galeries a pour effet de les fixer dans une installation aussi permanente que l'exposition elle-

même. Ce qui, indirectement, déterminera un parcours jalonné de repères, donc un premier plan d'instruction avec lequel devra composer le visiteur: information écrites (étiquettes, catalogues, panneaux didactiques, feuillets explicatifs), audio-visuelles (surtout sous forme d'audio-cassettes et de vidéos) ou verbales (animation, visites guidées). De telles informations sont habituellement disponibles dans les galeries: elles ont un lien direct et concret avec l'exposition de telle sorte que le visiteur peut, à chaque instant, référer ce qu'il voit, lit ou entend avec les oeuvres placées sous ses yeux. Il est d'autres activités de support qui diffèrent des premières en ce qu'elles sont présentées à l'écart des lieux mêmes de l'exposition: conférences et causeries illustrées de diapositives, films, ateliers, tous ces moyens de communication qui, s'ajoutant à l'exposition, en précisent les intentions et les concepts.

#### 4.2 Les activités de participation

En réaction peut-être à ce que les activités habituelles peuvent avoir de trop exclusivement cognitif, des éducatrices telles Susan Sollins (1972), allaient développer des approches nouvelles, plus ludiques, et inspirées des "Theater Games" de Viola Spollins (1963). Des jeux requérant la participation personnelle des spectateurs, avec l'imagination comme moteur et l'exploration sensorielle comme buts, furent adaptés aux visites guidées qu'organisait alors Sollins pour la National Collection of Fine Arts de Washington (Sollins, 1972). Les objectifs visés étaient tout à la fois la démystification de l'oeuvre d'art et une meilleure compréhension des qualités visuelles des objets.

Cette méthode dont le développement coïncidait avec celui de l'expression dramatique dans les écoles a connu sous des noms divers tels que "participatory tours", "improvisational tours" un succès très grand tant dans les musées américains que canadiens (Cameron, 1975). Une expérimentation du genre, au Musée des Beaux-Arts de Montréal, a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise (Cooper, 1978).

On trouve également comme exemples d'"activités de participation" des jeux où la manipulation tient une place prédominante et qui sont offerts au public, tantôt dans les galeries mêmes où se tiennent les expositions, tantôt dans des aires adjacentes ("hand on galleries", "activity centers"). A ces activités, il faut encore rattacher des ateliers de création qui allient l'observation et la reconnaissance d'une oeuvre d'art à l'expression personnelle<sup>3</sup>.

Même les visites guidées de type traditionnel se modifient dans un sens qui laisse au visiteur toute latitude de questionner et de réagir aux oeuvres présentées. Ces visites qu'on nomme en anglais "dialogue-inquiry method" substituent le guide-conférencier traditionnel au guide-animateur procédant par un échange de questions et de réponses. De telles visites font appel à l'expression verbale autant que non verbale et même, si le temps ou les circonstances s'y prêtent, se complètent de jeux ou d'exercices graphiques. Il est ainsi possible d'adapter

---

<sup>3</sup>Jeux et ateliers sont expérimentés depuis plus de deux ans au Musée des Beaux-Arts de Montréal.



pour chaque groupe, quel qu'en soit l'âge ou le niveau, une approche particulière répondant à des besoins précis.

Que ce soit par des jeux, des dialogues ou des expériences tactiles, il ne s'agit plus simplement d'apprendre mais d'"apprivoiser" l'oeuvre. L'approche sensorielle devient une incitation à la curiosité intellectuelle; la perception visuelle tend à intégrer tous les autres sens. Ainsi peut être évoquée toute la gamme des expériences sensorielles, le goût, l'ouïe aussi bien que l'odorat et le toucher. Et cela autant devant des oeuvres dites "figuratives" que les formes les plus abstraites de l'art contemporain. On pourrait citer, entre mille, à titre d'illustration, le cas de cet enfant victime de paralysie cérébrale et ne communiquant qu'à l'aide de symboles "Bliss", qui répondit, "professeur fâché" devant une oeuvre de Pierre Soulage dominée par des traits noirs, larges et agressifs. Voilà un exemple de discrimination visuelle conjuguée à une réaction personnelle qui constitue, dans le cas présent, une compréhension affective bien réelle.

##### 5. COMPORTEMENTS

Au plan éducatif, les comportements sont les activités d'apprentissage souhaitées, décrits en termes d'objectifs généraux qui "fixent un savoir, une capacité, une attitude dans un domaine donné" (Guislain, 1981, p. 12).

S'il est relativement facile de définir des objectifs pour un programme scolaire, donc à l'intérieur d'une structure bien délimitée,

il est aussi possible de le faire au musée en tenant compte, bien entendu, des circonstances tout à fait particulières à ce milieu.

Que les structures d'accueil du musée soient ouvertes, comme on l'a déjà vu, que les visiteurs ne soient liés par rien d'autre que leur motivation personnelle, qu'il ne soit pas possible, même de mesurer l'impact direct de certaines activités éducatives sur un public que n'astreint aucune norme de performance, ne change rien au fait que le visiteur, face à l'objet, présente un certain nombre de comportements qu'il faut connaître et identifier avant de développer toute espèce d'activité proprement éducative.

Le jeu de références qu'apporte avec lui au musée chaque visiteur (voir plus haut), montre bien que la première attitude observable est celle de la reconnaissance ou du rappel d'éléments connus ou familiers. "Cela ressemble à..." est sans doute le commentaire qui jaillit le plus spontanément des lèvres du visiteur voyant une oeuvre pour la première fois. Il ne faut pas écarter de telles réponses car elles témoignent déjà d'une première forme de discrimination visuelle qui permet au visiteur d'identifier suffisamment de points de comparaison pour rapprocher un objet qu'il voit au musée pour la première fois de ce qu'il connaît déjà ailleurs ou autrement.

Pour Johansen (1978), ainsi qu'on le verra au chapitre suivant, la discrimination visuelle est la condition première du discernement qualitatif qui doit être le but ultime de l'éducation esthétique et visuelle.

Tous les objets cependant n'ont pas cet air de confortable familiarité: il en est qui surprennent, voire qui choquent, par leur nouveauté créant ainsi chez le spectateur ce sentiment de malaise que provoque l'inconnu. Il faut alors chercher, souvent en dehors du musée, la référence, si lointaine soit-elle, qui permettra d'apprivoiser l'objet. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à susciter des rapprochements qui pourraient paraître incongrus entre tel masque africain aux allures terrifiantes destinées à éloigner les mauvais esprit et les masques protecteurs que portent les athlètes de hockey, par exemple: deux objets différents, une même fonction, celle de protéger, un seul concept, l'idée de protection. Ainsi, les visiteurs, adultes ou enfants, sans être familiers de l'art africain, apprennent pourtant à regarder des objets de cultures différentes et à établir, à partir d'expériences personnelles, des liens qui sont autant de ponts vers la culture des autres.

On voit ainsi qu'un des efforts de l'éducation muséale correspond bien à ce qu'en disent certains auteurs (Galler et al., 1968, p. 548):

To help the visitor accept an involvement with unfamiliar and even alien objects or to solidify and strengthen this involvement by contact with the actual things themselves.

Du rappel et de la reconnaissance à l'analogie, on passe alors à ce qu'en anglais on nomme parfois "hypothésing", la faculté d'évoquer, par comparaison, analyse déductive ou inductive, les éléments manquants qui permettraient de redonner à l'objet de musée une idée de ce que pou-

vait être son contexte initial ou son état original. On traduit parfois "hypothésing" par "imagination", mais bien que les deux concepts soient rapprochés, il manque à "imagination" cette dimension de réflexion consciente basée sur l'observation que rend peut-être mieux le terme "prospective".

Ce comportement basé sur la réminiscence et l'évocation qui est celui de tous les visiteurs face aux objets du musée, témoigne de la conscience réfléchie de l'être humain qui possède comme l'animal "la notion du passé (mémoire) et celle du présent (perceptions)", mais acquiert en plus celle de l'avenir (Ruffié, 1976, pp. 235-254).

Ce que Ruffié appelle "faculté prospective" est une caractéristique humaine qui est à l'origine de toutes les découvertes. Elle a donc sa place dans un contexte, comme celui du musée, voué à la connaissance et à la découverte de soi et des autres par les objets. Et en permettant de compléter ce qui manque à un objet, par exemple, où d'évoquer un contexte disparu, la prospective débouche-t-elle sur l'imagination, la fantaisie et le jeu par des questions ainsi formulées: "i-magines ce qui pourrait être si...".

## 6. RESSOURCES

Au musée, toute connaissance, toute réponse affective, toute attitude est déterminée par ce qui constitue "le coeur du musée", selon Caston (1980, p. 20), ses objets:

Museum, unlike any other educational systems can rely on authentic objects, not words, as the chief educational tools.

Les objets sont des entités matérielles ayant des particularités physiques, une forme, une fonction. Ils tombent sous le coup des sens et peuvent être observés, décrits, parfois touchés. Ils ont été créés à des fins précises répondant aux besoins d'un milieu donné et nous renseignent sur les façons de vivre d'ailleurs ou du passé. Ils sont aussi porteurs de concepts et de valeurs et l'étude des objets, comme nous venons de le voir, favorise autant le développement de facultés intellectuelles que d'attitudes affectives. En d'autres mots, face aux visiteurs du musée, les objets offrent des caractéristiques aussi polyvalentes que le musée lui-même. On verra au chapitre suivant toutes les données muséologiques concernant des objets du musée.

#### CONCLUSION

Une première analyse de la fonction éducative établie en fonction du public du musée aura donc permis d'obtenir un certain nombre de repères qui serviront ultérieurement à l'élaboration d'un modèle basé sur l'utilisation des objets. Ces repères sont présentés sous forme de tableau ci-après.

Tableau 1

Les fonctions de communication et d'éducation du musée

## Résumé du chapitre II

Cadre		Sujet	Finalités
Musée	Caractéristiques	Public	Valeurs privilégiées
Structures d'accueil	Ouvertes	Hétérogènes	Motivation
Principes de réactions	Non obligatoire Non répétitif Non séquentiel	Responsable	Autonomie
Activités	Multiples polyvalentes	Jeu de références personnelles	Liberté de choix
Comportements	Rappel Observation Prospective	Implication personnelle	Discernement qualitatif
Effets	a-normatifs	a-compétitif	Satisfaction personnelle

### Chapitre III

#### La fonction éducative du musée d'art:

##### Les buts et les objectifs

## 1. LES ORIENTATIONS

On a vu au précédent chapitre à quel point les finalités du musée telles que définies par l'histoire et auxquelles s'ajoutent encore des valeurs humaines, sont liées à la connaissance et à la diffusion du savoir. De plus, le musée, par sa structure et son cadre ouvert, favorise chez le visiteur une démarche libre, consciente et autonome.

Cependant, ces finalités qui sont "lignes directrices et manière de dire" (Hameline, 1979, p. 97) sont des principes généraux qui ne peuvent entraîner à l'action concrète que lorsqu'elles sont appuyées par des buts précisant le projet éducatif en "permettant l'application de données théoriques à un champ disciplinaire donné" (Guislain, 1980, p. 6).

Pour un musée, ce champ disciplinaire est celui qui définit les collections: ainsi, pour les musées d'art, ce sera l'art, son langage, ses valeurs et son histoire. Ce serait cependant une omission sérieuse que de développer des projets éducatifs en se référant uniquement à la discipline, sans passer par le lieu où sont préservés et présentés les objets, ou en ne voyant dans ce lieu qu'un cadre abstrait et inopérant. Le musée a pour fonction première la conservation des objets



aux fins de communiquer par ces objets, des idées, des valeurs et des concepts. La muséologie qui est la science des objets dans le musée recouvre tous les gestes se rapportant aux objets: ceux des conservateurs qui les préservent et les présentent comme ceux des éducateurs qui font le lien entre ces mêmes objets et le public.

C'est pourquoi il importe ici, de définir les buts de l'éducation au musée en référence à deux champs disciplinaires qui seront, dans le cas présent, la muséologie et l'art. Cette étude permettra en même temps d'établir quel pourrait être un partage équitable entre spécialisation et diffusion pour établir, en conclusion du chapitre, les objectifs généraux d'un musée d'art.

## 2. LE CADRE ET LES DONNEES DE LA MUSEOLOGIE

La référence à la muséologie permet de montrer et d'expliquer ce qu'est l'intervention du musée sur l'objet. Comme l'écrit Hudson, 1977, p. 77) à propos des musées d'art (mais cela reste vrai des autres musées):

The museum removes the painting or sculpture from its original and meaningful context and compels the visitor to see it as an original and meaningful work of art.

Plutôt que de faire grief au musée de cette transposition, il faut penser que c'est à ce seul prix, souvent, que l'objet peut survivre. C'est pourquoi il faut compter avec l'environnement du musée et le voir moins comme un obstacle que comme un élément dynamique: "a major

learning pivot in a formative structure" (Parrès, 1980, p. 25). Car le musée en regroupant des objets de nature et de provenance diverses, catalyse des rapports, des rapprochements et des comparaisons qui ne pourraient autrement exister. Toute exposition est en même temps une mise en situation pédagogique dont la présentation des objets dans les salles et les galeries sont les éléments les plus visibles.

Si la première raison d'être du musée est de conserver pour communiquer, il convient d'examiner les incidences que présentent, pour l'éducation, la préservation et la formation des collections.

## 2.1 La formation des collections

Ce qui importe, au musée, c'est tout autant l'objet que la relation à établir entre plusieurs objets, d'où l'importance d'une philosophie des collections. Cette intention n'a pas toujours été aussi évidente, dans le passé, alors que nombre de collections se formaient au gré de circonstances fortuites. Aujourd'hui, sous l'effet des contraintes économiques et l'obligation qu'ont les musées de rendre publiquement compte de leur gestion, il devient impératif de rationaliser les acquis antérieurs pour mieux les utiliser et les compléter, le cas échéant. D'une telle politique découleront naturellement des décisions qui joueront sur le choix des oeuvres à préserver et à exposer.

Un objet, en soi, peut n'avoir de valeur réelle que celle des matériaux qui la composent: ainsi en est-il des bijoux d'or ou de pierres précieuses. L'originalité, l'authenticité, la rareté, la représenta-

tivité, l'exemplarité sont autant de critères importants en rapport avec un contexte culturel donné

Ainsi la valeur intrinsèque d'une collection peut être très relative en ce qu'on pourrait par exemple, trouver les mêmes objets à un autre endroit; par contre, leur accessibilité au public là où ils sont et leur potentiel éducatif dans une région donnée imposent qu'ils soient conservés. (Trudel, 1982, p. 13).

Il faut encore ajouter qu'à la nécessité de ce que Zetterberg (1970, p. 6) appelle "collectionnement volontaire", se rattache celle de répertorier et de cataloguer les objets, de les documenter par des recherches sur la provenance, la fonction, les attributions. Cette partie est essentiellement celle de la recherche spécialisée.

## 2.2 La préservation

Un deuxième facteur muséologique influençant la façon dont seront utilisées les collections, est lié aux conditions internes et externes qui assurent la préservation<sup>1</sup> d'une oeuvre. Les premières sont d'ordre général, valables pour le musée comme pour tout autre institution et concernent surtout les risques naturels (incendies et autres catastrophes) et les dangers humains (vol, vandalisme). Plus spécifiquement muséologiques sont les facteurs liés à la préservation du support

---

<sup>1</sup> Pour tout ce qui concerne les données techniques de la préservation et de la présentation des objets, on peut consulter des ouvrages spécialisés comme celui de Burcaw (1975) Introduction to Museum Work; ou encore, d'un abord plus facile pour le profane, Le musée et la vie de Giraudy et Bouilhet (1977).

matériel des oeuvres contre les détériorations causées par la pollution, la lumière, les écarts de température et d'humidité, les dégradations animales. Autant de causes qui, s'ajoutant à la fragilité naturelle de certains matériaux, mettent en péril des objets dont on a, au départ, reconnu la rareté, la valeur ou l'authenticité.

Les exigences de la conservation supposent des mesures qui jouent parfois contre l'exploitation pédagogique optimale des objets. Le bien fondé de telles contraintes est rarement discutable, c'est pourquoi il est nécessaire à l'éducateur de musée d'être au fait des données essentielles de la muséologie. S'il revient au conservateur et au restaurateur d'assurer la protection des oeuvres, c'est à l'éducateur de jouer son rôle en développant des approches pédagogiques appropriées au contexte du musée.

### 2.3 La présentation

Les critères prévalants pour l'acquisition et la préservation des oeuvres s'appliquent tout autant à celles qui sont exposées qu'aux autres conservées en réserve pour une présentation ultérieure. Rares sont les musées qui exposent tout à la fois l'ensemble de leurs collections. Le temps des cimaises chargées et des vitrines pleines à déborder est passé de mode avec le dernier salon victorien. Une présentation allégée offre des avantages au plan éducatif comme au plan esthétique en permettant au visiteur un contact plus direct et plus étroit avec les objets présentés.

L'accrochage sélectif pose les mêmes problèmes de choix que la formation initiale des collections. Il faut encore trouver aussi, pour les objets choisis, un ordre de présentation qui soit significatif et qui tienne compte des particularités physiques des lieux: dimensions, proportion des salles, ouvertures, fenestration, éclairage. Il n'y a généralement pas d'inconvénients à ce que soient exposées en un même endroit des oeuvres de facture différente pourvu que les conditions externes de conservation soient à peu près les mêmes. Ainsi, on pourra exposer ensemble: mobilier, textiles, verre et porcelaine, si la température ambiante est stable et l'éclairage contrôlé. Par contre, les oeuvres sur papier, sensibles aux effets décolorants de la lumière, recevront une attention et des soins particuliers.

Toutes ces mesures n'ont d'autres buts que de présenter au public une sélection d'objets, donc de communiquer en même temps, par le truchement de ces objets, des idées, des concepts et des valeurs. Si simple, si dépouillée soit-elle, il n'y a pas de présentation due au hasard ou vide de sens. Au contraire, qu'il s'agisse d'acquérir, de préserver ou d'exposer des objets à des fins de communication, chacune des fonctions muséologiques est en définitive, un exercice de mises en relations des objets les uns par rapport aux autres, des objets par rapport à une discipline et enfin, des objets par rapport au public. C'est cette idée de "mise en relation" qui devra se retrouver comme composante essentielle de tout projet éducatif.

### 3. LES REFERENCES THEORIQUES SPECIALISEES

L'obligation pour les musées de former et de présenter des collections cohérentes suppose le recours à un corpus de recherches déjà établi à partir duquel on pourra mieux donner un sens aux objets et une orientation aux expositions. A défaut de rester à jamais un simple "entrepôt", le musée ne peut donc se passer de la spécialisation.

Il faut toutefois tenir compte que la spécialisation peut conduire à une vision unilatérale des choses, comme le rappelle Gallagher (1982, p. 27) à propos des spécialistes tentés:

d'identifier l'institution en fonction de leurs propres préoccupations immédiates et de la re-façonner à leur propre image. Il s'agit là d'une condition muséologique pour laquelle il n'existe pas encore de remède miracle.

Développer un projet éducatif destiné au public général, pose au musée la délicate question des rapports entre le savoir théorique et la place que prendra chaque objet dans le musée. Hudson (1977, p. 10), à cet égard, rapporte un exemple éloquent:

In 1888, Mr G. Brown Goode told the American Historical Association that "an efficient educational museum may be described as a collection of instructive labels, each illustrated by a well-selected specimen".

Poussée à la limite une telle position ne pourrait que conduire à la disparition pure et simple de l'objet au profit du texte et son remplacement par une illustration si celle-ci devait s'avérer plus adéquate à la démonstration.

#### 4. LE CONTEXTE PARTICULIER DU MUSEE D'ART ET LES OPTIONS POSSIBLES

##### 4.1 La contemplation

Si les musées de sciences humaines ou de sciences naturelles, peut-être à cause de leur origine, ont été tout naturellement appelés à servir d'intermédiaires entre l'université et la salle de classe, si les musées où dominent les arts décoratifs ont été créés à des fins didactiques, il n'en va pas de même de ceux qu'on a voués, traditionnellement aux beaux-arts. Ne pas oublier que ces derniers, issus des galeries d'apparat, étaient avant tout "destinés, par la juxtaposition d'oeuvres exceptionnelles, à éblouir leurs visiteurs" (Giraudy et Bouilhet, 1977, p. 21).

Une première exception devait toutefois être faite en vertu du principe qu'il fallait former les artistes par l'étude des maîtres anciens. C'est ainsi qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, un pamphlétaire comme Lafont de Saint-Yenne, réclamera que les tableaux des collections royales conservés à Versailles<sup>2</sup> soient ramenés à Paris et exposés à la vue du public. Ces exigences, comme autant de dénonciations du régime monarchique, devaient aboutir, en 1793, à la création du Louvre par décret de la Convention révolutionnaire. Cependant, au-delà de toute idéologie, il y avait encore, comme l'écrivent Henning et Lee (1975, p. 5):

---

<sup>2</sup> "dans l'obscur prison de Versailles", précise-t-il. Cité par Bazin (1967, p. 152).

A new purpose, a self conscious awareness of art both as a contemporary and historic product as well as the acceptance of the responsibility for the public exposure of certain products as art.

Ramenés aux fonctions de conservation et de contemplation, les musées d'art ont pu paraître hors d'atteinte des courants qui allaient pousser les autres à développer des programmes éducatifs. Comme le rappelle Hamilton (1975, pp. 105-106):

As late as 1973, the Rijksmuseum in Amsterdam had no systematic education program for different age groups. The burden of providing some knowledge of the significance of the great Dutch art in the Rijksmuseum has been left to the schools and universities, and to the community colleges which provide continuing education for adults and the working classes.

Même aujourd'hui, le musée d'art reste tiraillé entre un modèle imposé par l'histoire et des fonctions nouvelles apportées par le développement de la muséologie moderne. "The art education, écrit Whittlock (1976, p. 61), both competes with and reinforces the other functions of the museum". On retrouve ce dilemme dans les propos d'un critique aussi illustre que Sir Kenneth Clark (1978, p. 2) affirmant:

While education is a proper function of museums, with their systematic collection of art and artifact, it usually intrudes or is in no avail in picture gallery which exists primarily to give delight.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Plus qu'une simple négation du rôle éducatif des musées d'art, l'article de Clark tend à infirmer aussi la valeur de l'éducation artistique destinée aux enfants.



Il serait tentant (voire même impie) de taxer de sénilité les opinions de Clark si, loin d'être une simple vue de l'esprit, le musée comme lieu exclusif de contemplation n'était devenu réalité du jour où le financier américain Norton Simon reprenait en main, suite à une débâcle financière, le Passadena Museum of Modern Art. Simon n'eut rien de plus pressé, en même temps qu'il effaçait le mot "modern" d'en rayer aussi tous les programmes éducatifs et culturel (McQuade, 1980, p. 78).

Pour être, espérons-le, un cas unique, cet événement n'en reste pas moins lourd de signification et renvoie à la question d'Harold Rosenberg (1963, citée par Lilla, 1982, p. 43) toujours posée, jamais résolue: "Do we go to museums to contemplate paintings or to learn about them?" Aux musées d'art seraient donc réservées l'expérience esthétique, la contemplation et, à la limite, la recherche spécialisée. Une telle attitude ne ferait que perpétuer l'idée que l'art — et entendons ici la création artistique autant que son appropriation visuelle — n'est que le fait d'une minorité: "The vestige of an elitist attitude, écrit MacDonnel, 1978, p. 9), which assumes that museum visitors bring with them the appropriate tools for contemplation".

#### 4.2 L'histoire de l'art

Pour les musées d'art souhaitant élargir la portée de leur action au public général, conformément aux finalités telles qu'établies au précédent chapitre, se pose alors le problème des partages à établir entre des connaissances spécialisées et la diffusion des idées sur ce

ce qu'est l'art. Ramené à un corpus de faits, de principes, de données historiques et de concepts, l'art relève alors, par excellence, du domaine cognitif; il se rattache aussi, par ses valeurs affectives et expressives, au domaine de l'affectivité tandis que sa traduction en formes plastiques et visuelles relève avant tout du domaine de la perception sensorielle. Entre toutes ces composantes, l'éducation n'a pas pour objet d'en privilégier l'une plutôt que l'autre, mais d'arriver à cet équilibre proposé par Williams (1981): "Balancing art history and art as art".

Plus que les autres, le domaine cognitif est celui du spécialiste de la discipline académique sur laquelle s'appuient les recherches faites autour des collections. Dans les musées où cette orientation est prévalente, l'art n'est souvent représenté qu'à l'intérieur de structures académiques d'inspiration universitaire.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant, comme le notait Morrison (1978, p. 3), suite à une enquête sur les musées d'art canadiens, que le modèle de l'histoire de l'art domine les programmes éducatifs et demeure souvent la seule approche présentée au public général:

There seems to be a general acceptance of assumptions made by art historians about works of art, and an absorption and then regurgitation of that information rather than a re-thinking and a reassessment in terms of the present.

C'est que le recours à l'histoire de l'art, avec sa chronologie, sa vision linéaire et sa tendance aux regroupements sous des éti-

quettes facilement identifiables (qu'on pourrait appeler une taxonomie de la création artistique) est sans doute la solution la plus simple et la plus sécurisante.

Plus simple, parce que déjà constituée et ne nécessitant que des efforts de mémorisation, séduisante parce qu'elle évite, comme dit Morrison, de réévaluer l'expression artistique en termes d'actualité, une approche exclusivement basée sur l'histoire de l'art donne de l'art une vision tronquée.

Faut-il préciser ici qu'il ne s'agit pas de jeter le discrédit sur l'histoire de l'art au musée alors que c'est le seul moyen d'arriver à une vue d'ensemble de l'évolution et de la diversité des phénomènes artistiques dans le temps. Mais justement, c'est un moyen non une fin, qui ne doit pas s'interposer entre le public et l'oeuvre au point de s'y substituer ni faire oublier que l'objet, de par sa seule présence, apporte beaucoup plus au visiteur.

L'histoire doit être présentée non comme un passé irrévocablement fini, mais comme une continuité. La représentation imagée peut devenir un puissant moyen de donner à l'histoire une dimension contemporaine. Pourquoi se limiter, par exemple, à présenter des oeuvres anciennes ayant pour sujet des animaux mythiques ou totémiques comme des témoignages d'époques révolues, alors que ces animaux en tant qu'associés à l'idée de puissance, de force et de protection réapparaissent aujourd'hui sous formes d'emblèmes identifiant des marques de voitures auto-

mobiles ou des équipes sportives? Cette ré-insertion de l'histoire dans le présent permet ainsi au visiteur d'utiliser ce "jeu de références personnelles" dont il a déjà été question plus haut<sup>4</sup>.

#### 4.3 Le langage de l'art

Plutôt qu'une approche exclusivement cognitive (comme peut l'être l'histoire de l'art); il faudrait penser à l'art en termes d'impact global, englobant tout à la fois voir, savoir, sentir et apprécier. On ne saurait trouver meilleure définition pour appuyer l'aspect éducatif de l'art que celle de Clive Bell (1928, p. 18):

The art product is educative because it presents concepts and emotions to the observer. It helps him see and understand things that he might otherwise miss. And in addition it helps him to grasp unique information that cannot be transmitted through other modes of communication. It helps him to understand the visual particularities of life as another human being conceives them.

The art process, on the other hand, forces the participant to pay attention to the concepts and emotions that he is trying to present, and through this attentiveness he develops those concepts and emotions.

Pourquoi, de toutes les définitions sur la portée de l'art, retenir celle-ci parmi tant d'autres? C'est qu'elle semble à la fois la plus complète et la plus facilement adaptable à l'éducation muséale. On y trouve aussi l'importante distinction entre l'art comme processus et comme produit; de plus, l'art est défini à la fois comme perception, concept et expression.

<sup>4</sup>Supra, p. 33

#### 4.3.1 De la perception à la communication

L'art est le domaine de la connaissance perceptuelle exprimée par des formes visuelles et tactiles. Les mots qui ne sont jamais dupes de la réalité expriment bien cette ambivalence de l'oeil et des autres sens, par des locutions comme "tons chauds (ou froids)", "formes lisses", "surfaces rugueuses"... Ces perceptions sensorielles traduites en concepts, alimentent la pensée et donnent naissance aux images mentales qui appartiennent au monde de la raison autant qu'à celui des émotions. C'est le rôle du processus créatif que de donner à ces images mentales une forme tangible et concrète.

#### 4.3.2 L'art comme processus et produit

Dans la pensée courante, l'art est le plus souvent associé à performance et à production. Cela, Bourdieu et Darbel (1966) l'ont déjà démontré: le public en général ne connaît de l'art que les noms des plus grands chefs-d'oeuvre, identifiés et reconnus comme tels. Ce vedettariat qui fait à la fois la force et la faiblesse des musées<sup>5</sup>, masque aussi la véritable dimension de l'art dont le produit fini n'est que l'étape ultime. L'art est avant tout ce processus de connaissance, de compréhension et d'appropriation du monde qui, passant par le domaine des percep-

---

<sup>5</sup>Giraudy et Bouifhet (1977, p. 9) soulignent l'étrange comportement des foules qui se ruent aux expositions dites "de prestige" pour ensuite calmement ignorer ces mêmes oeuvres, une fois qu'elles ont regagné leur foyer d'origine.

tions est filtré par l'intelligence et la sensibilité. Transformation d'une idée, d'une image, d'un sentiment, le processus de création artistique devient ce qu'Ecker (1963, p. 78) appelle "a qualitative problem solving", ajoutant "there is a qualitative criterion by which the artist selects, rejects and relates qualitative ends-in-view". C'est ce "filtre qualitatif" (et qu'est-ce que la qualité, sinon la congruence des moyens à la fin?) qu'on retrouve à chaque étape du processus créatif: la perception sensorielle, la conceptualisation, la réalisation.

#### 4.3.3 L'art comme moyen d'expression

Comme le rappelle Clive Bell, la création artistique permet à un observateur de percevoir des informations qui ne pourraient être autrement transmises tout en apprenant à voir le monde à travers les yeux d'autrui. Puisqu'il communique, l'art sera un langage fait des éléments et des principes qui régissent la "mise en forme" de l'idée ainsi que des gestes par lesquels le créateur opère sur la matière pour la transformer. De ces éléments, lignes, formes, couleurs, textures, direction, dimensions, mouvement et des principes de composition qui en déterminent l'emploi (parmi lesquels on retrouve l'unité, l'équilibre, les contrastes, les rythmes, la symétrie, la spécialité) naissent ces multitudes de formes et d'oeuvres dont on retrouve des exemples dans les musées d'art et les galeries.

Cependant, l'oeuvre d'art n'opère pas à sens unique: voir pour regarder ne suffit pas. Ce qu'il faut, c'est voir pour arriver à recréer

le processus de l'artiste et apprendre à développer, face au phénomène de la création artistique, une attitude responsable qui soit aussi dynamique que le processus lui-même. Comme l'a déjà écrit Ecker (1963, p. 78):

A genuine response to art is one which recreates the artistic process of qualitative problem solving. In other words, art creation and art appreciation are essentially the same except for the technical ingredient involved in creating works of art.

Cette re-création qui n'est pas une intervention de la matière mais une appropriation du geste de l'artiste par le spectateur, peut se traduire par des mots, des mouvements, des attitudes.

Eisner (1973-74, p. 14) a placé au rang des clichés et des mythes    réfuter, l'hypothèse que la verbalisation avait pour effet de "tuer" l'art. Le mot, rappelle-t-il, ne se substitue pas à l'oeuvre mais l'éclaire, la complète et parfois même, lui ressuscite un contexte absent ou disparu. Nous croyons personnellement que les dichotomies du type "verbal/visuel" appartiennent davantage à l'arsenal de l'analyse et que si elles servent à décrire des situations théoriques, elles sont inappropriées à une pratique qui a pour objet le développement complet de l'individu.

Dans un musée, la verbalisation sera d'une importance primordiale. Comme le souligne Press (1980, p. 13):

Verbalization breaks the ice and establishes a mode of communication. (...) Words are the common ground on which we discover ours and each's other's response to such esoteric subjects as art.

Les mots serviront à animer et à expliciter des activités d'interprétation basées sur le mouvement, telle la méthode développée par Sollins dont il a été question au précédent chapitre<sup>6</sup>.

#### 4.3.4 Le contenu

On ne peut traiter de l'oeuvre d'art uniquement en fonction de ses qualités visuelles et expressives sans devoir faire référence à son sujet ou contenu thématique. C'est un aspect que plus d'un demi-siècle de critique dite "formaliste" a tenté de rejeter dans l'ombre au profit des valeurs signifiantes de la forme et de la couleur<sup>7</sup>. Une telle conception de l'art faisait écho aux efforts de nombre d'artistes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour se libérer des thèmes académiques. C'est ainsi qu'avec les Impressionistes et les Post-impressionistes, le sujet de commande est remplacé par le sujet prétexte à des explorations de formes, de structures, de textures, de couleurs et de valeurs lumineuses: l'art abstrait, l'art non-figuratif du XX<sup>e</sup> siècle naissent en grande partie de cette prééminence formelle.

<sup>6</sup>Supra, p. 36

<sup>7</sup>Lionello Venturi, Histoire de la critique d'art (1964), traduction française (1969).



Il ne faudrait cependant pas oublier qu'aux époques antérieures (ainsi qu'au XX<sup>e</sup> siècle, pour le Surréalisme), le contenu a toujours été très important. Prenons un genre aussi reconnu que la nature morte devenue, pour les artistes du XIX<sup>e</sup> siècle, un problème de composition où des fruits, par exemple, ne sont plus que des sphères vertes, rouges ou oranges, alors qu'aux siècles précédents, un sujet semblable aurait comporté de plus un élément de réflexion sur la fragilité des choses matérielles ou la vanité des préoccupations humaines.

La prévalence d'une interprétation formaliste de l'art au XX<sup>e</sup> siècle (à laquelle on rattachera Eugenio d'Ors, Elie Faure ou Henri Focillon) ne dispense pas d'une interprétation du contenu lorsque cette démarche s'avère nécessaire pour la compréhension globale de l'œuvre. De toutes les approches thématiques, la plus connue et la plus utilisée reste celle de Panofsky (1955) qui requiert, pour arriver à la signification du sujet, l'étude des données factuelles, du contexte et du cadre historique.

Dans un musée présentant des œuvres d'art de toutes les époques et de toutes les provenances, l'interprétation des valeurs formelles et expressives, de même que celle des thèmes et des sujets, doivent toutes deux faire partie de l'arsenal des moyens pédagogiques et être utilisées avec discernement selon les circonstances. En d'autres mots, pas plus qu'on ne forcera l'interprétation thématique d'une œuvre abstraite, on ne l'ignorerait pour une œuvre figurative.

## 5. LES BUTS DE L'EDUCATION ESTHETIQUE ET VISUELLE AU MUSEE

L'art est un langage qui exprime des idées par des formes. Apprendre à connaître et à comprendre ce langage, ce qu'on appelle en anglais "visual literacy" passe donc nécessairement par une pédagogie de l'objet. L'expression anglaise "visual literacy" indique bien que cet apprentissage est une lecture, semblable à bien des points au décodage de ces signes abstraits que sont les lettres de l'alphabet. Comme la vue est aussi un moyen d'intégrer les autres sens, l'éducation muséale sera d'abord celle de la perception sensorielle.

Lorsqu'on établit avec Ecker que la création artistique, c'est-à-dire la production d'une oeuvre, est avant tout un "problem-solving" qualitatif, on donne à cette création une dimension esthétique définie comme l'appropriation exemplaire des formes et du sujet. Dans le contexte d'un musée consacré aux arts visuels, la dimension éducative sera esthétique; elle fera référence autant au langage de l'art qu'à sa signification et à son histoire toutes les fois qu'il sera nécessaire de replacer l'oeuvre dans le contexte de sa création originale.

Ainsi les buts fondamentaux de l'éducation au musée auront trait au développement des habiletés perceptives et sensorielles établies en fonction d'une définition de l'art en tant que connaissance qualitative. Une telle approche, loin de limiter le sens esthétique au spécialiste ou au connaisseur, conviendra à toutes les situations pédagogiques et pourra se traduire en autant d'objectifs appropriés.

## 6. LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION ESTHETIQUE ET VISUELLE

Dans une récente étude sur les implications pédagogiques de l'éducation esthétique et visuelle, Johansen (1978, p. 70) soutenait lui aussi, à la manière d'Hameline (1979), que les effets éducatifs ne sont jamais l'effet du hasard:

... simply placing works of art in front of inexperienced students on the assumption that the work will somehow set aesthetic experience in motion appears to represent a serious pedagogical mistake.

Pour que l'éducation corresponde à cette "intention délibérée" dont on a déjà parlé, il faut alors développer des objectifs ou comportements souhaités qui soient liés au contexte de l'apprentissage et constamment utilisés en référence aux finalités et aux buts précités.

### 6.1 La reconnaissance des valeurs expressives

En identifiant, avec Ecker, la création artistique comme un "problem solving" qualitatif, on suscitera une réponse possédant les mêmes critères de qualité. Johansen (1978, p. 23), renchérissant sur la définition donnée par Ecker, en a déduit comment ces critères pourraient devenir des principes pédagogiques applicables à l'éducation esthétique. La perception qualitative de l'art aura donc comme buts:

- (1) the capacity to grasp increasingly fine visual discriminations
- (2) the ability to grasp overall and local expressive qualities
- (3) the ability to discern the internal appropriateness of visual and expressive qualities within entities such as works of visual art.

Les objectifs définis par Johansen<sup>8</sup> permettent de lier éducation visuelle et esthétique en étudiant l'oeuvre d'art au plan de la forme et de l'expression. On pourra les traduire ainsi:

- 1) discrimination visuelle,
- 2) reconnaissance des qualités expressives,
- 3) appréciation des rapports formels et expressifs.

La discrimination visuelle porte sur les éléments et les principes du langage artistique en rapport avec le sujet de l'oeuvre; la reconnaissance des qualités expressives concerne le traitement de ces éléments formels tandis que l'appréciation des rapports évalue la pertinence des parties au tout pour porter sur l'oeuvre, un jugement qualitatif global.

---

<sup>8</sup> Johansen qui s'appuie largement sur une thèse de T.M. Shiel (que nous n'avons pu consulter): The explication and justification of learner achievement objectives for visual aesthetic education (Bloomington: Indiana University, 1976), s'écarte des taxonomies de Bloom (1956), Krathwol (1972) et Harrow (1972) parce que chez ces auteurs, la stricte dissociation des domaines cognitif, affectif et psychomoteur méconnaît le caractère qualitatif de la connaissance perceptuelle, réduit l'esthétique à l'affectivité et la création à la manipulation d'outils et de matériaux (Johansen, 1978, p. 31).

## 6.2 La reconnaissance des thèmes ou des sujets

C'est, nous l'avons vu plus haut, l'étape nécessaire à la connaissance des oeuvres figuratives comportant des valeurs cognitives autant qu'affectives. Pour ce faire, il faudra:

- 1) relever les détails iconographiques et les données factuelles,
- 2) relier ces détails au contexte de l'oeuvre,
- 3) référer au cadre théorique,
- 4) donner à l'oeuvre une signification à la fois objective et subjective (selon le visiteur).

Ce double jeu d'objectifs, valeurs expressives et contenu, servira aussi à replacer l'oeuvre dans le temps, le premier par l'analyse des caractères stylistiques, le second par la référence au contexte historique.

## 7. LA PREMIERE ETAPE DU MODELE: ANALYSE D'UNE OEUVRE

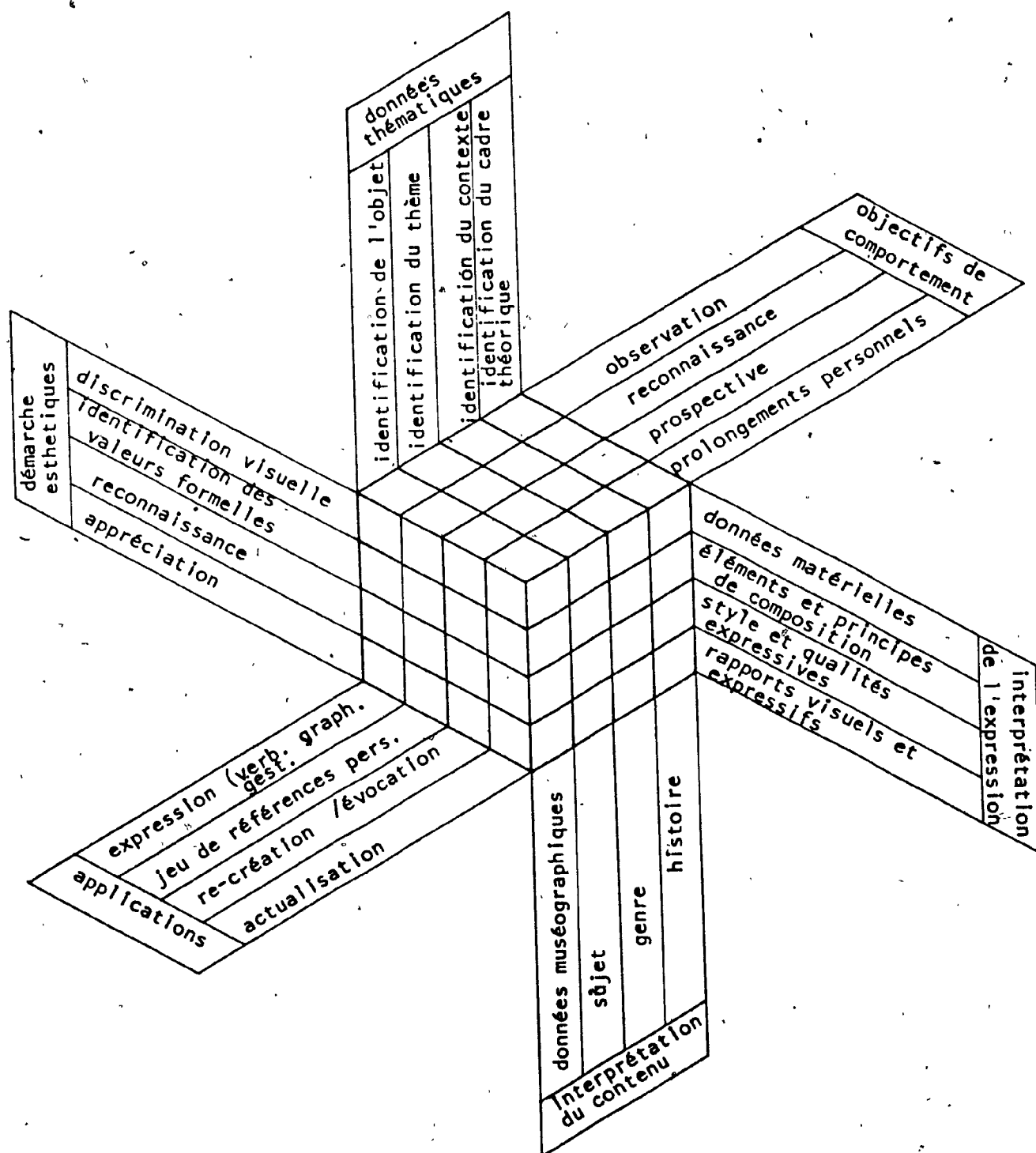
Développer une pédagogie de l'objet de musée et l'exprimer sous la forme d'un modèle théorique, suppose l'analyse préalable des éléments qui se rattachent à cet objet. L'étude des buts et des objectifs de l'éducation dans un musée d'art aura permis d'isoler certains éléments-clé définis par la muséologie, l'histoire de l'art, l'éducation visuelle et esthétique. C'est à partir de telles données, qu'en conclusion de ce chapitre, nous proposons un schéma d'analyse d'une oeuvre comportant les points suivants:

- fiche technique, relevant les données matérielles de l'objet et ses références muséales;
- identification du contenu ou des thèmes;
- identification des valeurs expressives;
- relations potentielles avec d'autres objets du musée;
- relations potentielles avec le visiteur.

Le schéma 1 (page suivante) résume, sous forme graphique, le modèle théorique que nous proposons.

Il restera, au chapitre suivant, à développer ce schéma en l'appliquant aux collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal.

Schéma 1  
Modèle théorique



Chapitre IV

L'implantation du modèle



## 1. DESCRIPTION DU MODELE

### 1.1 Les orientations

Le musée est un cadre dynamique qui favorise des rapports d'analogie entre les objets d'une même collection autant que d'une collection à l'autre: 1) rapports de nature entre des objets semblables ( collection de poterie ou de dessins, par exemple ) 2) rapports expressifs exprimés par les valeurs formelles et stylistiques 3) rapports thématiques en référence au contenu et à la signification de l'oeuvre.

Le musée est aussi le lieu où s'établissent entre les visiteurs et les objets des rapports de perception, de connaissance et d'appréciation. Tous ces rapports, objet à objet, visiteurs à objets seront maintenant présentés sous la forme d'un modèle théorique applicable à l'étude de collections telles que celles du Musée des beaux-arts de Montréal.

Compte-tenu de ce qui a déjà été établi au précédent chapitre, on trouvera, comme point de départ du modèle, non pas un concept abstrait ( comme seraient, disons, les mots " baroque " ou " classique " ), mais un objet dont on analysera autant les qualités expressives et le contenu que les objectifs de comportement qu'il suggère.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Supra , Chapitre II, p. 38.

## 1.2 les buts du modèle

Le modèle permet de voir l'objet à la fois comme un élément unique ( c'est ainsi qu'il sera d'abord analysé ) que comme partie d'un ou de plusieurs ensembles ( selon les angles d'approche qu'il est possible d'utiliser ).

On aura donc un modèle multi-directionnel qui pourrait se comparer à un cube du genre " Rubick " dont les facettes mobiles s'articulent autour d'un pivot central.

## 1.3 Le schéma analytique de l'objet

### 1.3.1 Données muséographiques<sup>2</sup>

Eléments d'identification décrivant sommairement une oeuvre et permettant de la repérer facilement parmi d'autres semblables, grâce à son numéro d'inventaire.

### 1.3.2 Données thématiques

Eléments de contenu, détails iconographiques, contexte et cadre historique qui servent à interpréter l'objet.

---

<sup>2</sup> " Muséographique " plutôt que " muséologique ", puisqu'il s'agit ici de l'application et non du discours théorique.

### 1.3.3. Valeurs expressives

Eléments et principes du langage artistique présentés comme qualités expressives et permettant l'appréciation esthétique et visuelle de l'objet.

### 1.3.4. Les objectifs de comportement<sup>3</sup>

#### a) Observation

Point de départ servant à la fois pour la perception des éléments de contenu et des éléments expressifs:

- décrire, nommer, détailler;
- estimer des rapports de proportion ou de dimension;
- exprimer des éléments observés par des poses, des gestes, des mouvements.

#### b) Reconnaissance

Jeu de références personnelles et affectives:

- se remémorer, situer;
- comparer, établir des ressemblances.

#### c) Prospective:

Prolongements dans le temps et dans l'espace pour actualiser l'objet en termes de présent:

---

3. Les objectifs de comportement ont été décrits au chapitre II, pp. 38-41. "Prospective" pour traduire "hypothesing" (Pitman-Gelles, 1977) est emprunté au vocabulaire de la biologie génétique (Ruffié, 1976).

- appliquer, transposer, évoquer, imaginer;
- compenser (des éléments manquants, par exemple).

C'est aussi une forme d'évaluation ou d'appréciation globale à partir de laquelle seront développés d'autres rapports, d'autres types de relations.

#### 1.4. Le résultat

L'étude du potentiel pédagogique d'un objet de musée est illustrée, sous forme de modèle, par un schéma graphique intégrant les éléments d'objectifs et de contenu décrits ci-haut (voir schéma 2, p. 111).

## 2. L'IMPLANTATION DU MODELE AU MUSEE DES BEAUX-ARTS DE MONTREAL

### 2.1. Les orientations générales du musée

Les données du modèle peuvent théoriquement convenir à tout musée d'art à condition toutefois de tenir compte des particularités et du caractère du musée où on souhaite l'appliquer. C'est pourquoi, il importe maintenant de voir quelles sont les orientations générales d'une institution comme le Musée des Beaux-Arts de Montréal.

Le Musée des Beaux-Arts de Montréal, premier musée d'art fondé au Canada, demeure encore aujourd'hui, selon Leduc (1963, ix)

le seul dans la province à posséder suffisamment d'oeuvres caractéristiques de chaque période pour démontrer adéquatement l'évolution de l'art à travers les siècles.

Les oeuvres qui donnent au Musée des Beaux-Arts son caractère "généraliste et universel"<sup>4</sup> reflètent en grande partie les goûts éclectiques des collectionneurs montréalais qui, depuis 1880, ont contribué par leurs legs et leurs dons, à former et à enrichir les collections du musée<sup>5</sup>. Le noyau original dominé par l'art européen traditionnel s'est peu à peu enrichi de peintures, gravures, sculptures incluant aussi bien des exemples d'art canadien que d'art moderne. Des collections à caractère ethnologique ajoutent à cette dimension universelle encore enrichie l'apport de techniques diverses: ébénisterie, orfèvrerie, céramique et, depuis quelques années, photographie.

Ce musée, parce qu'il est un microcosme de l'art se prête tout particulièrement bien à des mises en relation diverses à partir de points de vue différents. Ces rapports que la présentation dans les salles fixe de manière plus ou moins permanente, offrent un premier plan de lecture ou d'interprétation que viennent compléter des informations factuelles écrites, verbales ou audio-visuelles.

---

<sup>4</sup> Musée des Beaux-Arts de Montréal, Rapport du Comité d'orientation, septembre 1982.

<sup>5</sup> Fondé en 1860, le Musée qui devait être connu sous le nom d'Association des arts de Montréal jusqu'en 1949, n'a été doté de collections et locaux permanents qu'en 1879 (Leduc, 1963).

Ainsi, la présentation des collections africaines, pré-colombiennes et inuit, obéit à des paramètres de présentation relevant autant de l'esthétique visuelle que de l'ethnologie. Dans ces galeries, les informations factuelles se limitent aux étiquettes et à quelques panneaux didactiques. Par contre, dans la galerie consacrée à l'art européen du XIX<sup>e</sup> siècle, on trouve depuis 1982, un appareil projecteur de diapositives commandé par prise sélective qui permet au visiteur d'obtenir des informations supplémentaires autant sur les oeuvres exposées que sur le contexte de leur création.

## 2.2 Le potentiel éducatif des collections

D'une galerie à l'autre, les possibilités de développer des activités éducatives appuyant les expositions peuvent prendre les formes les plus diverses. On peut, par exemple, selon la disposition et l'aménagement des salles, délimiter des contenus regroupant des objets de même nature, tels que mobilier, porcelaine, orfèvrerie, oeuvres sur papier. On peut aussi faire des délimitations d'ordre stylistiques ou encore à partir d'identité d'époque ou de provenance.

Il existe cependant d'autres possibilités qui, conformément à la dynamique du musée, mettent en relation des objets initialement séparés dans le temps et dans l'espace. Le modèle théorique, défini comme une structure formalisée rendant compte de phénomènes interreliés, peut alors être utilisé pour présenter la complexité des rapports qui existent entre tous ces objets différents.

### 3. APPLICATION DU MODELE

Pour appliquer le modèle théorique à une situation donnée, il faut 1) faire choix d'une oeuvre comme point de départ du modèle, 2) analyser cette oeuvre, 3) définir les types de relations qui pourront s'établir d'objet à objet et d'objet à visiteurs.

#### 3.1 Choix de l'oeuvre

Le développement du modèle doit se faire à partir d'un objet particulier. Cependant, le choix initial étant moins important à la démonstration que la démonstration elle-même, il suffira de prendre une oeuvre qui offre autant de possibilités de références expressives que de prolongement dans le temps et l'espace. L'oeuvre retenue aux fins de la démonstration, Nectanebo II présentant une offrande à Osiris, répond à de tels critères. C'est une oeuvre qui retient l'attention du visiteur de tout âge car, à cette indéniable fascination de l'Egypte (qu'on se borne ici à remarquer sans chercher à l'expliciter davantage) s'ajoute, pour les enfants, le plaisir de référer aux bandes dessinées très connues que sont par exemple, Tintin et les cigares du pharaon ou Astérix et Cléopâtre<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Hergé, Les cigares du pharaon, (Les aventures de Tintin). Tournai: Casterman, 1934.

Goscinnny, R. et G. Uderzo, Une aventure d'Astérix le Gaulois: Astérix et Cléopâtre, 1965.

Ces deux exemples illustrent très bien ce "jeu de références personnelles" qui ne doit rien à l'esthétique ou à l'histoire de l'art mais constitue un déclencheur affectif de premier ordre.

### 3.2 Analyse

L'analyse de l'oeuvre choisie se fera à partir des éléments de contenu et des objectifs déjà relevés plus haut.<sup>7</sup>

### 3.3 Les relations

Par l'analyse approfondie de l'objet on peut relever nombre de caractères dominants qui seront autant de points communs pour rattacher l'oeuvre étudiée à d'autres présentant des similitudes de contenu ou de forme. On aura alors des rapports de proximité pour les objets occupant une même salle et des rapports d'ensemble pour les objets répartis dans des salles différentes.

Ces rapports serviront à développer des thèmes susceptibles d'être utilisés, comme on le verra par la suite, pour faciliter le rapprochement des visiteurs et des objets.

---

<sup>7</sup> Supra, p. 71, 1.3.



#### 4. ANALYSE DE L'OEUVRE

##### 4.1 Fiche technique et données muséographiques

Titre : Nectanebo II présentant une offrande à Osiris<sup>8</sup>

N° : 964.B.1.

Date et provenance : Egypte, temple d'Isis à Behbeir-El-Higara  
XXX<sup>e</sup> dynastie, époque sainte, vers 359-341 av.  
J.C..

Matériaux : Granit (H = 104,2 cm; l = 131,2 cm).

Technique : Relief gravé en creux.

Particula- : Fragment détaché d'une décoration murale. Division  
rités : de la surface en "cases" comme pour une bande dessinée. Scène de gauche tronquée. Scène de droite inachevée: manquent les offrandes. Le personnage de droite n'est qu'esquissé.

##### 4.2 Identification du contenu

Sujet : Scène rituelle à caractère historique. Osiris: Roi légendaire et divinité du royaume des morts, tient dans la main une "clé du Nil" ou Anhk. Figure symbolique du pharaon terrestre, Nectanebo.

Contexte : Religieux. La présentation d'offrandes, fréquente dans l'art égyptien, marque la subordination du roi à la divinité.

<sup>8</sup> Fig. 1.: p. 95.

**Histoire** : Nectanebo II (identifié par les hiéroglyphes au-dessus de la scène). Grand constructeur de temples, dernier roi autochtone, avant la domination des Perses. L'état de guerre avec les Perses explique peut-être le caractère inachevé de l'oeuvre.

**Signification** : Mythe d'Osiris: Vie, mort et résurrection. Identification au cycle de la végétation et des saisons.  
Figure divine et paternelle.  
Roi: Incarnation du pouvoir royal et religieux.

#### 4.3 Identification des valeurs expressives

**Eléments** : Définition des contours par la ligne. Modèle délicat des figures, relief.

**Principes** : Rythme et symétrie des figures. Contraste des positions. Présentation schématique du corps: tête et pieds de profil, épaule de face, torsion des hanches.

**Relations** : Intensité de l'expression narrative comprimée expressives dans un espace bi-dimensionnel.

**Interprétation stylistique** : Simplification et stylisation géométrique des formes pour exprimer une idée, plutôt qu'un réalisme visuel: procédé caractéristique de l'art ancien et de certaines formes d'art primitif, repris au XX<sup>e</sup> siècle.

#### 4.4 Objectifs de comportement (Quelques exemples possibles)

**Observation** : Notions de frontalité et de profil. Notion de "grandeur nature". Expression gestuelle des poses et des attitudes.

**Reconnaissance** : Référence à des éléments connus:  
i.e.: Toutankhamon  
Albums Tintin ou Astérix.

**Prospective** : Evocation de ce que pourraient être les parties manquantes ou inachevées. Transposition dans un contexte d'actualité, en remplaçant le roi par un personnage politique connu.

## 5. RELATIONS D'OBJET A OBJET

Les possibilités d'établir des relations entre des objets à l'intérieur d'une même collection ou d'une collection à l'autre sont multiples. A titre d'exemple, nous en présentons quelques-unes qui ont été déterminées à partir des caractères dominants de l'oeuvre étudiée et qui ont trait au contenu et aux valeurs expressives.

Ce qu'il importe de souligner, c'est moins le choix de telle oeuvre particulière que l'articulation des exemples choisis par rapport aux thèmes abordés. Les exemples d'oeuvres rattachées au "Nectanebo" ont été pris soit dans la même galerie (rapports de proximité) soit dans les autres galeries du musée (rapports d'ensemble).

Après avoir présenté de façon détaillée chaque élément du schéma d'analyse, nous reporterons ces données au modèle théorique en les inscrivant sur la grille, aux cases appropriées (Tableau 3, p. 111).

### 5.1 Identification du contenu

Le contenu, nous l'avons déjà vu, est défini par le sujet, le contexte et le cadre historique.

#### 5.1.1 Le sujet

Le sujet du "Nectanebo", la présentation des offrandes est une scène à caractère rituel dont on retrouve des exemples dans presque toutes les civilisations. De telles scènes se prêtent bien à des représen-

tations iconographiques. La dominante du sujet, les mains de Nectanebo tendues dans le geste de présentation, a commandé le choix d'oeuvres connexes où la main est importante ainsi qu'on peut le voir par les exemples qui suivent. On remarquera à chaque fois que la valeur expressive de cette main est accentuée visuellement par la place qu'elle occupe au centre de l'oeuvre.

Le premier exemple, le Génie ailé (fig. 2) est situé à proximité de Nectanebo. Des mouvements semblables, le bras tendu en un geste propitiatoire dans un tableau baroque, se retrouvent dans Jason charmant le dragon (fig. 3) et un vase maya représentant une scène de libation.

#### 5.1.2 Le contexte

La présence d'un personnage historique et d'une divinité situe l'oeuvre dans un contexte qui l'apparente à l'iconographie religieuse. On comparera Osiris avec d'autres représentations d'être divins ou surnaturels, tel ce génie ailé qu'on a vu précédemment, ou celle de Horus<sup>8</sup>, autre divinité égyptienne présentée sous forme de faucon dont deux exemples se trouvent dans la même galerie. On remarque aussi, au passage, que le faucon Horus et le Génie ailé à tête d'aigle (fig. 2) se relient tout aussi bien aux anges de la tradition biblique qu'aux victoires ailées des Romains.

---

<sup>8</sup> Fig. 5. : Statuette polychrome, p. 98.

Pour les trois oeuvres choisies, Horus le faucon, les Incarnations de Vichnou<sup>9</sup> ou l'évocation d'un esprit inuit (fig 7), il s'agit d'exemples où la représentation divine prend les formes les plus inattendues non seulement celles de l'animal, mais également d'objets matériels: le gourdin et la coquille pour Vichnou, par exemple.

### 5.1.3 Cadre théorique

Nectanebo, dernier pharaon autochtone avant la domination de l'Egypte par les Perses puis les Grecs et les Romains, est un personnage historique (IV<sup>e</sup> siècle av. J.C.) identifié par les hiéroglyphes placés au-dessus de sa tête. C'est un portrait symbolique d'un personnage réel qu'on rapprochera de celui de l'Empereur Alexandre-Sévère (même galerie - fig. 8) dont le buste bien qu'idéalisé, identifie la ressemblance du sujet. On retrouve ce thème de la figure royale dans les autres galeries avec une toile d'inspiration biblique, Saul poursuivant David<sup>10</sup>, de Decamps (fig. 10) où le paysage prend nettement le pas sur le sujet puisque les personnages, Saul et sa suite, à droite, David à demi-caché, à gauche, n'occupent qu'une superficie restreinte de la surface totale de la toile. Le portrait d'un roi de Bénin (fig. 9), par ailleurs, reprend le procédé de représentation symbolique utilisé pour Nectanebo.

<sup>9</sup>Fig. 6.: Fragment de pilastre, p. 98.

<sup>10</sup>Gabriel-Alexandre Decamps, France, 1803-1860, Saul poursuivant David, fig. 10, p. 100.

## 5.2 Interprétation des valeurs expressives

Il est évident que les exemples qui viennent d'être donnés pour illustrer des éléments de contenu peuvent aussi être comparés les uns aux autres au plan expressif et visuel. Il ne faut jamais perdre de vue que le modèle, loin d'être un enchaînement unidirectionnel, devrait pouvoir être assimilé à un cube dont toutes les facettes sont articulées de telle sorte que les mêmes exemples puissent être combinés thématiquement presque à l'infini.

Les valeurs expressives présentées ici sont celles des caractéristiques dominantes de l'oeuvre étudiée car c'est à partir de ces dominantes qu'il est possible d'établir des points de comparaison avec d'autres objets. Comme c'est l'objet qui commande le modèle, dans le cas de Nectanebo, un relief qui n'a que la couleur de la pierre on parlera de valeurs, plutôt que de couleur. C'est la raison pour laquelle les tableaux choisis pour fins de comparaison ont des gammes de couleur limitées ou sont carrément monochromes.

### 5.2.1 Éléments: contours et relief

La ligne définissant les contours, le très léger modèle de relief en creux sont les éléments de composition les plus importants. On trouve la même importance des contours dans la scène d'un vase grec représentant un combat entre la déesse Athéna et le géant Enkelados<sup>11</sup>. La

<sup>11</sup>Fig. 11: Vase à figure noire, p. 101.

surface, de ce vase n'offre aucun effet de texture ou de relief; l'expression dépend du graphisme et des contrastes des figures sombres sur fond plus clair.

Par contre, les deux panneaux peints de Mantegna (Judith et Didon<sup>12</sup>) sont traités en camaïeu pour donner l'illusion de sculpture en relief: c'est ainsi qu'ils peuvent être comparés avec le Nectanebo. Et comme exemple synthèse, on se référera à la petite toile d'Alma-Tadema, Une galerie de sculpture à Rome, au temps d'Auguste<sup>13</sup> qui unit peinture et sculpture par des effets contrastés de couleur au premier plan et de grisaille au deuxième.

#### 5.2.2 Principes de composition: schéma de la figure humaine

La solennité de la scène d'offrande est accentuée par la position et l'attitude statique des personnages représentés de façon schématisée. Il y a là une interprétation conceptuelle de la figure humaine qui s'oppose au réalisme anatomique de l'art classique, antique autant qu'européen. On utilisera ici comme exemples de comparaison dans une même salle, la statuette de Serviteur (fig. 14) qui reprend sous forme sculptée, le même schéma corporel que les figures du Nectanebo et le fragment de torse, gréco-romain (fig. 17) illustrant une tout autre autre conception de la représentation du corps humain.

<sup>12</sup> Fig. 12: Andréa Mantegna, 1431-1506, p. 102.

<sup>13</sup> Fig. 13: Sir Lawrence Alma-Tadema, 1836-1912, p. 102.

Cette double comparaison, schématisation géométrique et réalisme visuel, se poursuivra avec le Christ de Sorel (fig. 15), sculpture du XIX<sup>e</sup> siècle où l'artiste a recouru à des simplifications volumétriques dans un esprit qui évoque la stylisation et le dépouillement des sculptures primitives. Cette réduction de la figure à des formes volumétriques et géométriques est un procédé repris au XX<sup>e</sup> siècle par les artistes contemporains, dont Brooker, Personnage agenouillé (fig. 16) est un exemple apparenté au Cubisme de Picasso.

Il y aura lieu d'opposer à cette conception du corps celle des artistes qui s'inspirent de la tradition classique (Maillol, Torse de jeune femme, fig. 18) ou académique (Brymner, nu allongé, fig. 19).

### 5.2.3 Relations expressives: intensité narrative

Le relief de Nectanebo II présentant une offrande à Osiris est une scène contenue à l'intérieur d'un cadre bi-dimensionnel excluant toute profondeur; les éléments sont ramenés sur un seul plan. La scène tronquée (à gauche) permet de penser que la scène d'offrande devait originellement s'inscrire dans une série de séquences évoquant les actes de Nectanebo.

La définition des contours par la ligne, la disposition spatiale, le dépouillement du sujet sont les éléments visuels et expressifs de cette présentation.



Ce procédé qui s'apparente à la bande dessinée se retrouve dans un dyptique médiéval<sup>14</sup>. Il s'agit de deux petits panneaux d'ivoire sculpté s'ouvrant à la manière d'un livre et se lisant, à gauche, de bas en haut, à droite de haut en bas. La disposition des éléments narratifs tend à tout ramener au seul plan horizontal. Cependant, à la différence du Nectanebo, il y a superposition de certains éléments et le relief, malgré le petit format de l'oeuvre, est beaucoup plus fouillé, allant jusqu'au dégagement presque total de certaines parties.

On comparera le traitement de la surface au tableau attribué à Valentin de Boulogne, le Sacrifice d'Isaac (fig. 21). Cette scène comporte plusieurs éléments, geste sacrificateur d'Abraham, intervention de l'ange et substitution du bœuf à la victime qui, au lieu d'être répartis en autant de séquences, sont unifiés visuellement par les gestes qui lient chaque personnage, comme à l'intérieur d'un cercle. Dans cette oeuvre, comme dans les exemples précédents, tous les personnages sont ramenés vers le premier plan. L'intensité de l'expression narrative ne repose pas sur des effets de couleurs puisque même le tableau est composé d'une polychromie des plus restreinte.

<sup>14</sup> Fig. 20: France ou Allemagne, XIV<sup>e</sup> siècle, p. 107.

## 6. OBJECTIFS DE COMPORTEMENT

Dans ce modèle théorique qui n'est pas encore un programme, les objectifs de comportement concernent le public général tel que décrit au chapitre II. Ces objectifs sont assortis de quelques exemples d'activités qui pourraient découler de l'application du modèle à des projets particuliers.

### 6.1 Observation

C'est l'objectif de départ, celui qui déclenche le processus de compréhension de l'oeuvre. L'observation où, il faut le rappeler, la vue sert à intégrer les autres perceptions sensorielles, se combine à diverses formes d'expression:

#### 6.1.1 Expression verbale

Elle permet de nommer, d'identifier et de décrire toutes les parties significatives de l'oeuvre pour en reconnaître les qualités expressives de forme et de contenu.

#### 6.1.2 Expression gestuelle

C'est le meilleur moyen pour comprendre comment les Egyptiens représentent le corps humain de façon plus conceptuelle que réaliste. Par exemple, en terme de pose, il sera toujours plus facile d'adopter le "contraposto" du torse greco-romain (fig. 17) que la posture de Nectanebo ou d'Osiris.

### 6.1.3 Expression graphique

Ajoutée à l'expression verbale et gestuelle, l'expression graphique est une autre approche qui permet de découvrir un objet sous des aspects qu'un coup d'oeil superficiel n'aurait pas révélé.

La figure n° 22, par exemple, montre un dessin du relief de Nectanebo fait par un enfant de dix ans, suite à une visite du Musée. Travaillant de mémoire, l'enfant a revêtu une des figures d'une soutane noire montrant par là qu'il avait compris le caractère religieux de l'oeuvre et l'avait retraduit ensuite dans le vocabulaire imagé qui lui était le plus familier<sup>15</sup>.

### 6.1.4 Expression écrite

Cueillette d'information<sup>16</sup>, jeux questionnaires et cahiers d'exploration où les réponses doivent être données par écrit, font déboucher l'observation sur l'expression écrite et sont un renforcement de l'objectif initial. On trouvera en annexe, à titre d'illustration, deux exemples d'activités proposées à des enfants de plus de dix ans et faisant appel par l'expression écrite à l'observation autant qu'à la prospective<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Fig. 22: Nectanebo II présentant une offrande à Osiris, (crayon sur papier): Archives du Service éducatif, Musée des Beaux-Arts de Montréal.

<sup>16</sup> "Cueillette d'information", traduction de "data-retrieving sheets" expression en usage dans les musées américains.

<sup>17</sup> Fig. 23: La boîte enchantée. 1: De la tête aux pieds (pages 18 et 19 du cahier d'exploration préparé par H. Lamarche et E. Bardt-Pellerin), dessins et graphismes de M. Lacasse et B. Rajotte, Musée des Beaux-Arts de Montréal, 1982.

## 6.2 Rappel et comparaison

Ce deuxième objectif oriente le modèle dans le sens des mises en relation objets-visiteurs et permet à ce dernier de recourir à toutes les références personnelles qui favoriseront la prise de contact avec l'objet. Cette insertion du quotidien dans le musée, que ce soit par la bande dessinée, la télévision ou tout autre moyen, réactualise l'objet en lui donnant un sens contemporain.<sup>18</sup>

## 6.3 Prospective

C'est la possibilité d'aller au-delà de l'observation et des rappels pour prolonger l'objet dans l'espace et le temps. Si on pense, par exemple, que plus de deux mille ans nous séparent du Nectanebo, on pourrait proposer de faire un exercice de prospective qui aurait pour but d'amener le visiteur à choisir un élément architectural, un monument de la ville susceptible de témoigner, dans deux mille ans d'ici, comme le bas-relief égyptien pour nous maintenant, d'un temps révolu reconstitué à partir d'un fragment.

---

<sup>18</sup> Exemple d'un "jeu de bulles", inspiré de la bande dessinée. Le procédé prolonge la liaison de l'écrit et du figuré, comme le Nectanebo avec les hiéroglyphes, ou le Génie ailé avec les signes cunéiformes. L'exercice est ici proposé à partir d'une toile de Tiepolo, Appelle peignant le portrait de Campaspe (fig.24), La Boîte enchantée, p. 13

## 7. LES PROLONGEMENTS

Ce modèle, développé à partir d'un seul objet, montre comment on peut en combiner tous les éléments pour varier les approches et les adapter à des besoins spécifiques.

### 7.1 Développements thématiques

Le modèle se multiplie d'autant plus facilement que chaque objet se rapportant à l'objet initial servira à son tour de base à de nouveaux modèles. On remarquera que les vingt exemples choisis pour accompagner l'étude du relief de Nectanebo sont pour la plupart, interchangeables. Ainsi le tableau de Decamps, Saul poursuivant David (fig.9) pris comme référence thématique, peut tout aussi bien être un exemple d'expression narrative ou devenir le point de départ d'un modèle nouveau débouchant sur le paysage. Les œuvres jumelles de Mantegna, Didon et Judith (fig.12), ont aussi des références littéraires et religieuses tout en demeurant des illustrations probantes de représentation visuellement réaliste de la figure humaine.

L'analyse de Nectanebo, telle que conduite, a fait ressortir trois thèmes principaux, le contexte religieux et historique, la schématisation de la figure humaine et l'utilisation d'un espace strictement bi-dimensionnel. On pourrait, à partir des autres œuvres associées à celle-là, développer des thèmes secondaires tels que:

- animaux réels et animaux fabuleux;
- rites funéraires;
- représentation des volumes dans l'espace..

Si les exemples de ce modèle-ci se rapportent surtout à la sculpture<sup>19</sup>, d'autres pourraient faire référence à la couleur, ou aux arts décoratifs. Si le modèle propose, comme c'est indirectement le cas pour celui-ci, de démontrer la diversité des collections d'un musée, d'autres au contraire approfondiront une collection ou un genre particulier.

## 7.2 Développements d'activités

Ce modèle recèle un potentiel d'activités adaptable à tous les âges et à tous les publics. Les objectifs de comportement du modèle, décrits en fonction d'un public général et hétérogène, se transforment facilement en objectifs spécifiques dès qu'une activité est conçue non plus théoriquement, mais pour un groupe et à des fins particulières.

Ces activités sont de deux types. Les premières s'adressent à des groupes déjà constitués ou regroupés intentionnellement à heure fixe, pour une activité précise. C'est le cas d'activités telles que les visites guidées, les visites de participation ("participatory tours") ou les ateliers pratiques qui gardent, de par leur structure même, bien qu'el-

<sup>19</sup> Huit sculptures en ronde bosse, sept peintures, quatre reliefs et deux vases, pour un total de 21 objets étudiés, Nectanebo compris.

les n'aient pas la rigidité d'un cours, quelque chose de directif (l'atelier, même au musée, n'est pas un happening).

D'autres, par contre, s'adressent au visiteur isolé qui n'a ni le goût, ni la possibilité de se joindre à un groupe et qui souhaite cependant plus que ce que les textes didactiques ou les étiquettes peuvent offrir.

Au Musée des Beaux-Arts, depuis quelques années, ces besoins spéciaux sont pris en considération toutes les fois que faire se peut. Citons:

- les moyens audio-visuels, tels les audio-cassettes utilisées pour les expositions spéciales; la "machine didactique" (appelée ainsi faute d'un meilleur nom) installée depuis peu dans la galerie du XIX<sup>e</sup> siècle à laquelle les visiteurs commandent des diapositives sur des thèmes connexes au contenu de l'exposition<sup>20</sup>;
- les démonstrations où des spécialistes viennent à heure et jour fixes expliquer et illustrer certaines techniques particulières. Utilisées seulement à l'occasion d'expositions spéciales, les démonstrations ont toujours un caractère ouvert et s'adressent généralement au grand public;

<sup>20</sup> C'est en travaillant à la préparation de textes pour cette "machine" que l'auteur de ce mémoire a ressenti le besoin impératif d'un modèle comme celui qui est maintenant proposé ici.

- les jeux de manipulation (hands on activities)<sup>21</sup> accompagnant certaines expositions. De telles activités permettent tout à la fois des expériences tactiles satisfaisant ce besoin de toucher, trop souvent incompatible avec les fins du musée et présentent aux visiteurs des problèmes à résoudre, au niveau de l'expression formelle, qui sont autant de moyens de comprendre et de recréer ce processus créatif de l'artiste dont Ecker (1963) a déjà soulevé l'importance.
- les "personnes-ressources" ("floating" guides). Ici, encore, le vocabulaire français actuel rend mal l'idée de ces interprètes qui, à certaines heures, se tiennent dans les salles d'exposition non pas pour guider, mais pour répondre aux questions des visiteurs, causer avec ceux qui le désirent, recevoir leurs commentaires et leurs impressions. C'est à la suite d'expériences conduites à la Vancouver Art Gallery par Ann Morrisson<sup>22</sup> qu'a été implantée au musée cette façon de rejoindre le visiteur de la manière la plus informelle et la moins directive qui soit et qui est maintenant utilisée régulièrement pour accompagner nombre d'expositions.

<sup>21</sup> De telles activités ont été développées au Musée par Elisabeth Bardt-Pellerin à partir de jeux de textures (exposition Largillière) de formes et de couleurs (exposition Fernand Léger), de volumes en rapport avec le thème des ruines sous-jacent à une oeuvre d'Anne-Marie et Patrick Poirier, La montée vertigineuse, présentée au Musée des Beaux-Arts en septembre 1982 (jeu de ruines, fig. 25).

<sup>22</sup> Communication personnelle, Vancouver Art Gallery, 1979.



Faut-il mentionner encore les expositions à caractère didactique aux intentions spécifiquement éducatives? Elles sont l'activité-synthèse par excellence alliant interprétation et présentation dans un contexte et un cadre entièrement muséologique. Toutes ces activités, quels que soient les moyens utilisés, procèdent d'intentions plus ou moins clairement exprimées d'atteindre tel but, tel objectif. Toutes requièrent une phase préparatoire de conceptualisation qui permettra d'assortir les moyens appropriés aux objectifs poursuivis.

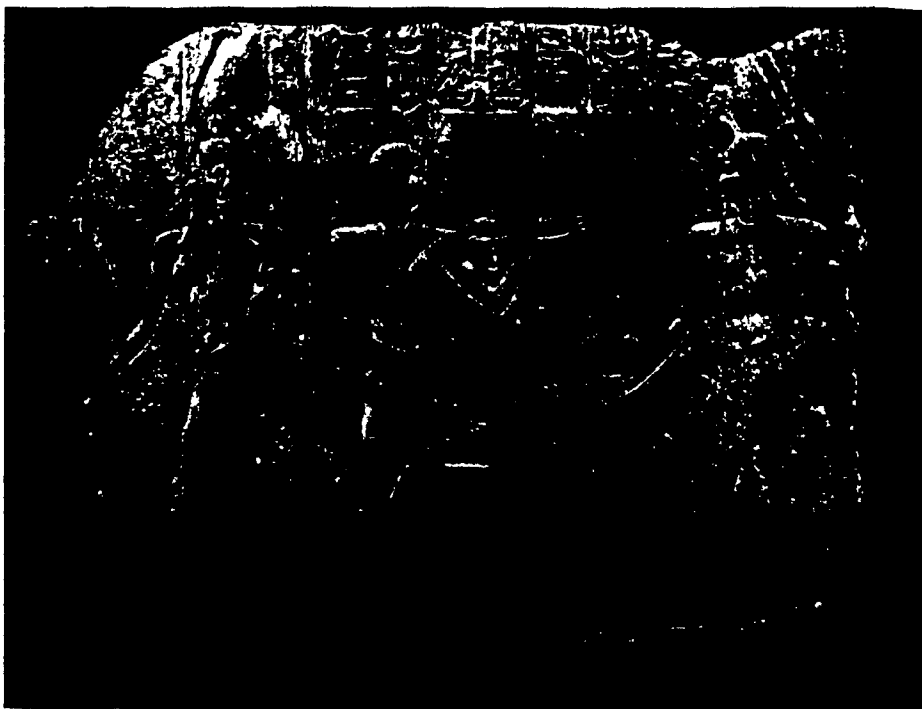
Pour toutes les activités qui partent des collections pour s'adresser au public, un modèle tel que celui que nous proposons constitue un outil de conceptualisation utile à la planification du projet. Nous croyons que ce modèle est assez souple pour convenir à différents types d'activités et assez complet pour que rien d'important ne soit omis.

#### 8. REFERENCES VISUELLES ET TABLEAU-SYNTHESE

Les figures illustrant les pages suivantes sont celles des exemples mentionnés dans le développement du modèle et sont données ici à titre de références visuelles complémentaires.<sup>23</sup> Le schéma-synthèse est celui du modèle théorique déjà présenté page 68 auquel les exemples mentionnés dans ce chapitre ont été ajoutés (voir schéma 2, p. 111).

---

<sup>23</sup> La qualité des illustrations est limitée par le matériel de reproduction dont nous disposions pour ce travail.



. Fig. 1 : Nectanebo II présentant une offrande à Osiris

fragment de décoration murale provenant du temple  
d'Isis à Behbeir-el-higara

Granite ( relief en creux ) 104, 2 x 137, 2 cm

Egypte, époque saïte

XXXe dynastie ( vers 359 - 341 av. J.C. )



Fig. 2: Génie ailé à tête  
d'aigle

Bas-relief, frag-  
ment de décoration  
murale  
128, 3 x 129 cm  
Albâtre gypseux  
Assyrie, IX<sup>e</sup> s.  
av. J.C.



Fig. 3 : Jason charmant le  
dragon

Salvator Rosa  
Espagne  
1615 - 1673  
Huile sur toile  
75 x 62 cm



Fig. 4 : Scène de libation

Vase cylindrique décoré de dessins

Terre cuite, h. 27,5 cm

Mexique, culture Maya vers 700 ap. J. C.

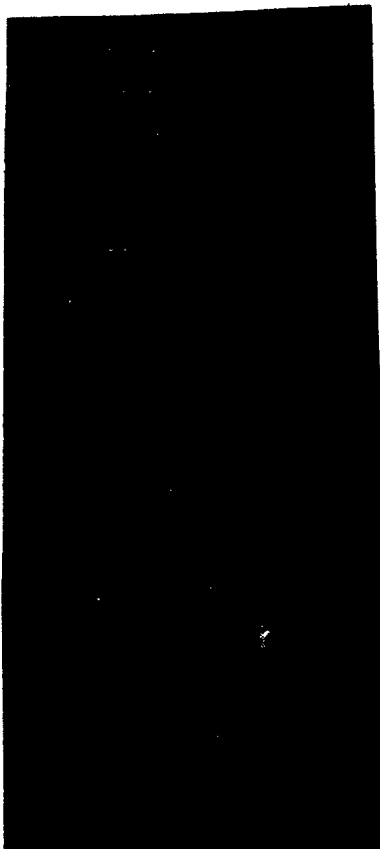


fig. 6: Cinq incarnations  
de Vichnou  
Fragment de pilastre  
Grès, H. 40 cm  
Inde centrale  
10<sup>e</sup> s. ap. J.C.



fig. 5 Horus  
Bois polychrome  
24,3 x 9,2 cm  
Egypte  
Nouvel empire  
2<sup>e</sup> mill. av. J.C.

fig. 7: Esprit légendaire  
Inuit, Dorset  
Ile de Baffin  
Stéatite  
15,9 x 48,3 cm



Fig. 8: Tête de l'empereur

Alexandre-Sévère

Marbre, 28 cm

Rome, III<sup>e</sup> s. ap. J.C.

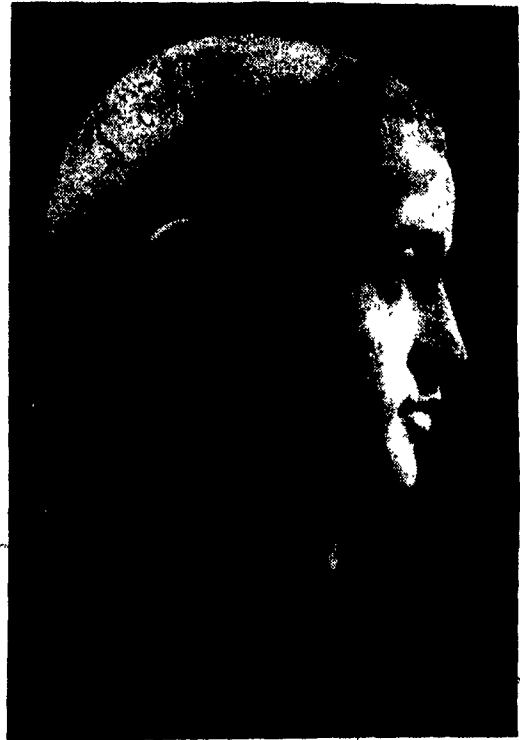


fig. 9 : Portrait d'un prince

Bronze, 45 cm

Côte de Guinée

Royaume du Bénin

Afrique, XIX<sup>e</sup> siècle



Fig. 10 : Saul poursuivant David

Gabriel-Alexandre Decamps

France, 1803-1860

Huile sur toile, 82 x 101 cm



Fig. 11: Vase grec à figures noires

" Combat entre la déesse Athéna  
et le géant Enkeladös "

Poterie, 35 x 29,3 cm

Grèce, Attique

6<sup>e</sup> siècle av. J.C.





Fig. 12: (g) Didon (d) Judith  
Andrea Mantegna, Italie, 1431 - 1506  
Détrempe sur toile, 36, 5 x 31 cm



Fig. 13: Une galerie à Rome  
au temps d'Auguste  
Sir Lawrence Alma-  
Tadema  
Angleterre 1836 - 1912

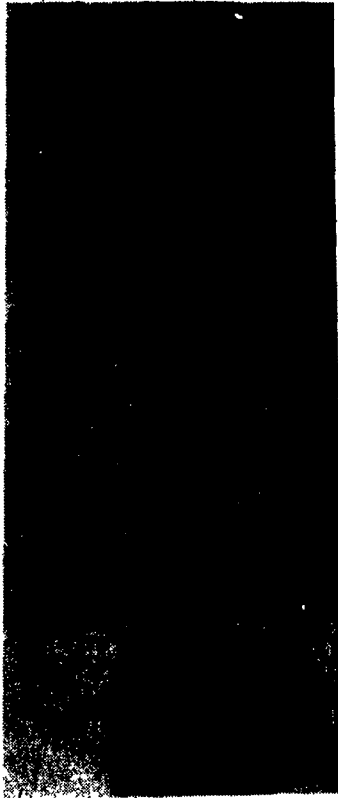


Fig. 14: Serviteur

Bois polychrome

78 x 25 cm

Egypte, XII<sup>e</sup> dynastie

2<sup>e</sup> millénaire av. J.C.

Fig. 15: Calvaire (figure du Christ)

Pierre Plante

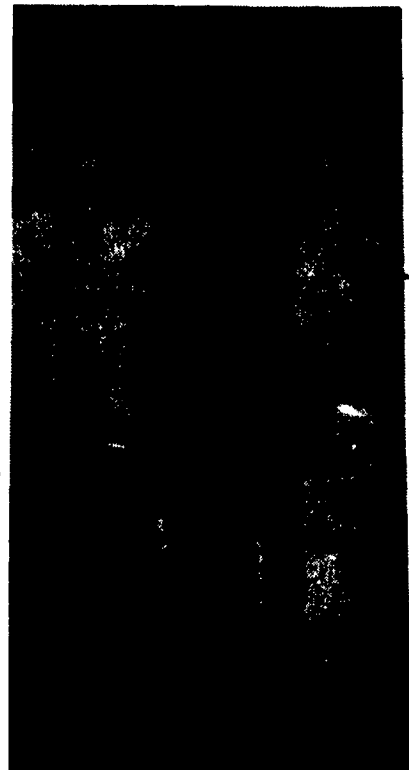
Canada, 1853 - 1930

Région de Sorel

vers 1890 - 1910

Pin avec traces de  
polychromie

4,20 x 2, 10 m



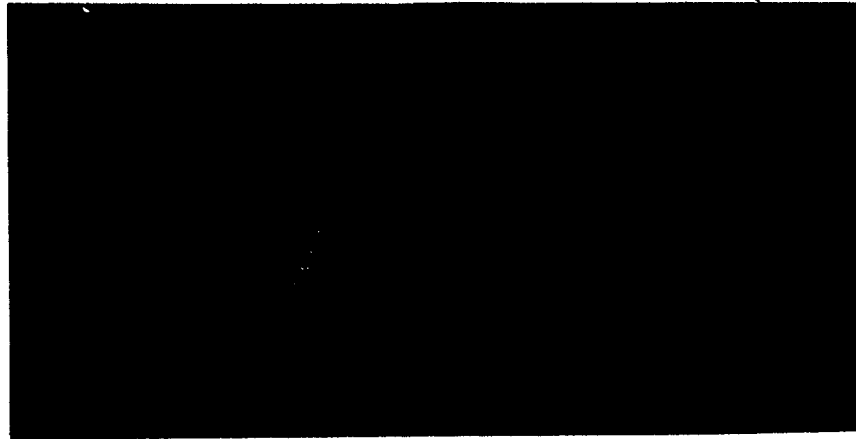


Fig. 19: Nu allongé

vers 1915

Wm. Brymner

Ecosse, 1825

Canada, 1925

Huile sur toile

45,7 x 87 cm



Fig. 16 : Personnage  
agenouillé

1940

Bertram Brooker

Canada, 1888-1955

Huile sur toile

61 x 45,7 cm



Fig. 17: Torse

Artiste romain inconnu

Copie d'une statuette grecque  
d'époque classique

Marbre

vers 200 après J.C.



Fig. 18 : Torse de jeune femme

Aristide Maillol

France - 1861-1944

Bronze, 85 cm

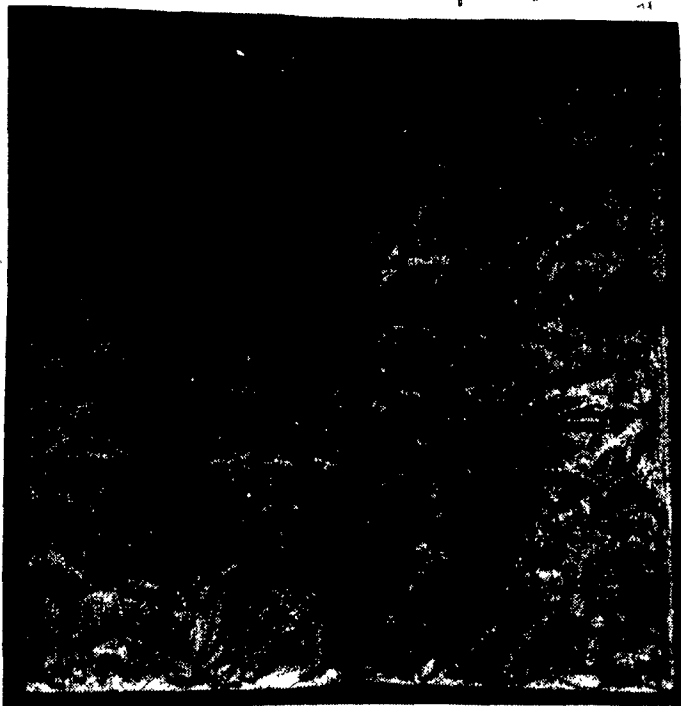


Fig. 20: Dyptique

Scène de la Passion

Allemagne ou France

XIV<sup>e</sup> siècle

Ivoire

Chaque panneau:

20 x 10 cm



Fig. 19 : Le sacrifice d'Isaac

Attribué à Valentin de Boulogne

France- Italie. 1594 - 1632

Huile sur toile, 149,2 x 186,1 cm

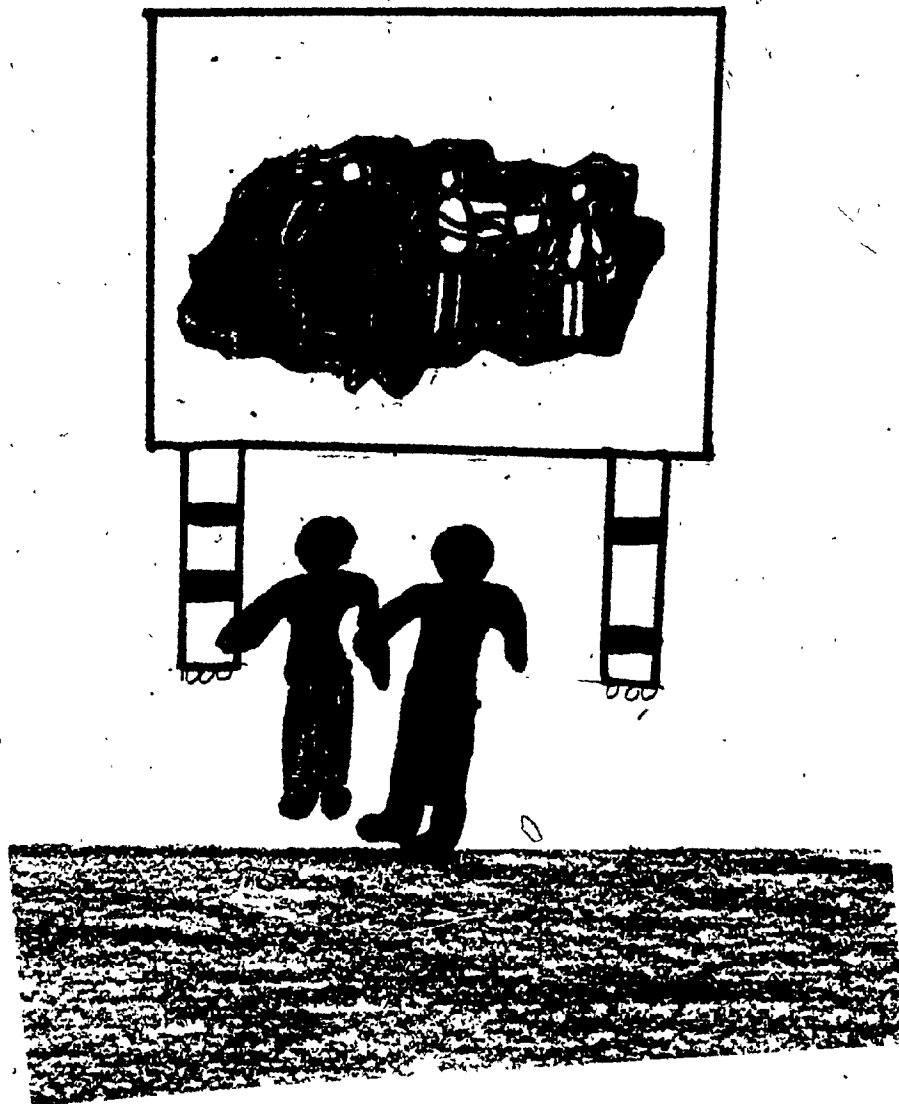


Fig. 22 : Nectanebo et Osiris  
Dessin d'enfant ( 10 ans )  
crayon feutre sur papier  
19 x 11 cm  
Archives du Service éducatif, Musée des beaux-arts

## Si vous étiez un artiste égyptien...



1 On dit que ce bas-relief grave en creux fut en

avant des commandes par Néctanébo pour décorer un temple

Le travail n'a jamais pu être terminé il y manquait les offrandes que le Pharaon devait tenir entre ses mains à cause d'une interruption causée par une guerre au cours de laquelle les Perses envahirent l'Égypte

2 Si vous étiez un artiste égyptien chargé de compléter le bas-relief, qu'ajouteriez-vous à ce bas-relief?  
Dessinez ce que Néctanébo devrait tenir dans ses mains

3 Dans cette salle, trouvez une statue représentée dans une position à peu près semblable

4 Quelles étaient les fonctions du personnage représenté?

## Pouvez-vous trouver ce personnage?

1 (En suivant la rampe près du portrait de Van Der Meij, continuez au fond jusqu'à la galerie de l'art ancien) 29



2 OSIRIS, LE DIEU ÉGYPTIEN DE LA MORT ET DE LA RESURRECTION accueille le Pharaon Néctanébo venu lui présenter ses offrandes

La façon dont les Égyptiens ont représenté les personnages est très particulière, chaque partie du corps est vue de face ou de profil

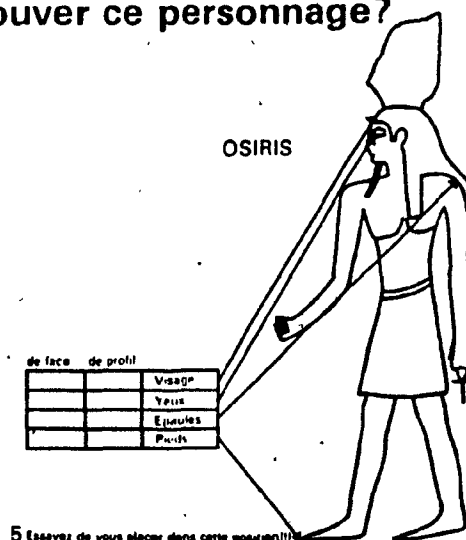
3 Cochez la description qui va avec la partie du corps indiquée par la flèche



4 Avez-vous remarqué dans les fragments égyptiens ce symbole appelé croix ansée ou ankh qui représente la résurrection et la vie? Combien pouvez-vous en compter?

de face	de profil	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visage
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yeux
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Épaules
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pieds

OSIRIS



5 Essayez de vous placer dans cette position!!!

Fig. 23 : Cahier d'exploration La Boîte enchantée  
( haut: page 18, bas: page 19 )





Fig. 24: " Jeu de bulles "

Cahier d'exploration 1: De la tête aux pieds  
page 18

110a



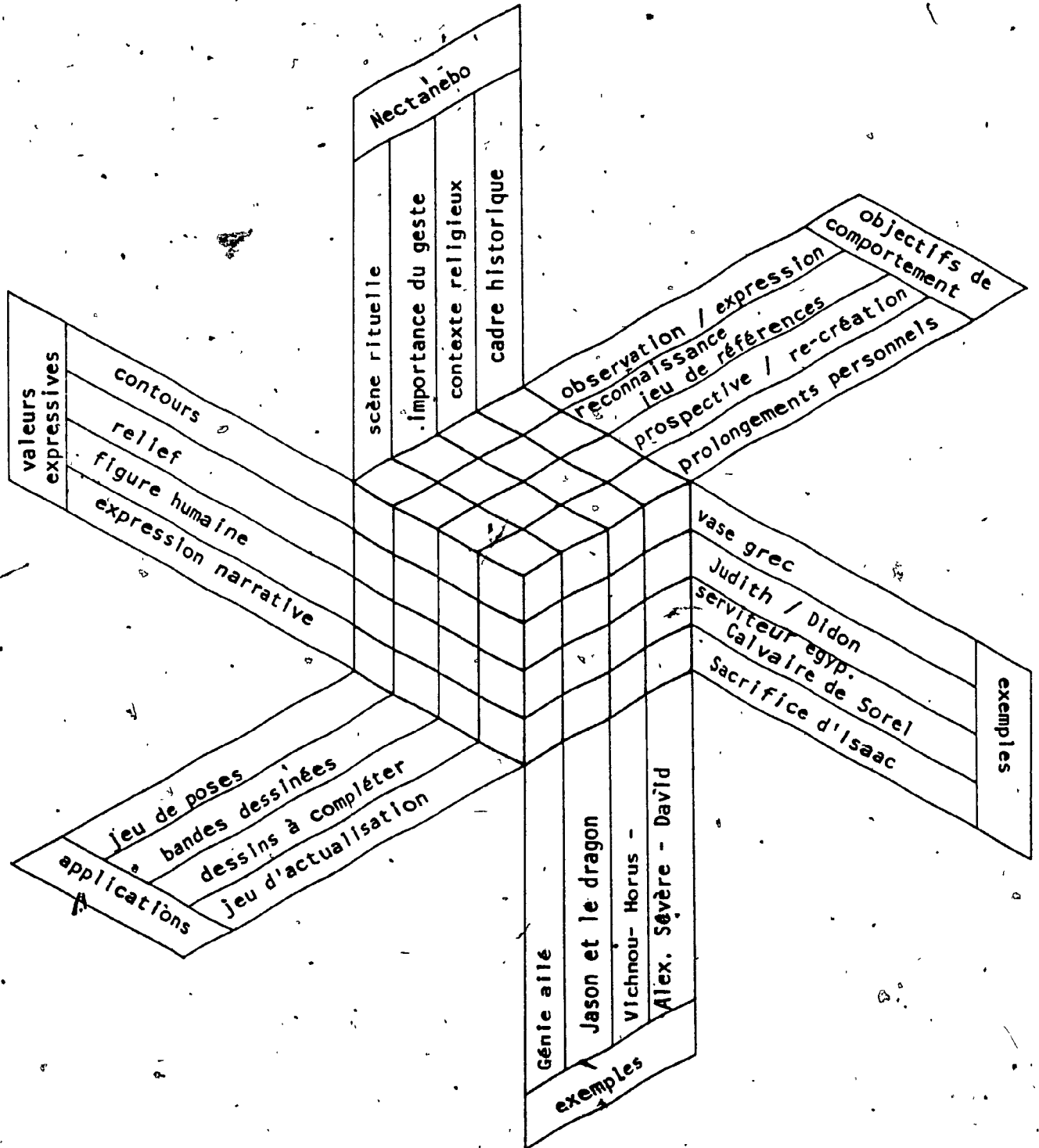
Fig. 25: Jeu des ruines

Préparé par Elisabeth Bardt-Pellerin pour La montée  
vertigineuse ( sept. 1982 )

Schéma 2

111

Application du modèle



Résumé et conclusions

## 1. RESUME

Il y avait à l'origine de cette recherche des questions d'ordre professionnel autant idéologiques que pratiques concernant la nature et la portée de l'éducation muséale. La reconnaissance implicite de l'éducation en tant que fonction du musée s'accompagne souvent de difficultés d'application qui en remettent en cause le bien fondé. Cette dualité se retrouve aussi bien dans les orientations générales du musée que dans les ressources humaines et financières affectées à ces fins.

Ces contrastes, les éducateurs de musée les vivent et les expriment quotidiennement: il est peu de rencontres professionnelles qui ne risquent de déboucher sur un exercice de paranoïa collective. L'éducation au musée, dit-on, est marginale et secondaire, la priorité va aux objets, à leur préservation et à l'exercice de disciplines dont les objectifs tendent à la spécialisation plus qu'à la diffusion du savoir.

Si des auteurs comme Matthai (1974) par exemple, ou Newsom (1980) portent ces dilemmes au niveau de la réflexion théorique, d'autres prennent d'emblée le parti de l'optimisme pour conclure au développement positif de l'éducation muséale en regard des progrès accomplis à long terme à travers les musées du monde (Olafson, 1979). Chaque décennie ou presque, apporte ainsi son contingent d'inquiétudes et d'espoir.

Cette tendance aux polarisations est-elle le fruit de l'ambiguïté ou de la contradiction? La nuance est de taille: les contraires tendent à se nier tandis que l'ambiguïté naît d'un manque de définitions claires. "Ni muséologue, ni éducateur" serait un constat de contradiction, "mi-muséologue, mi-éducateur", celui de l'ambiguïté. Le mot "éducation" utilisé tout au long de ce travail pourrait bien être la cause autant que la clé de cette ambiguïté: c'est un mot qui souffre d'être trop souvent assimilé à l'école et, pour cela peut-être, nombre d'éducateurs muséaux le rejettent et cherchent par des synonymes à marquer la distinction entre les institutions.

Par ailleurs, ces mêmes auteurs hésitent à se tourner du côté de la muséologie où ils risquent de se heurter d'emblée à des interdits et à des mises en garde qui peuvent paraître, tout fondés soient-ils, comme autant d'entraves à l'interprétation des objets.

Les clés pour résoudre ces problèmes existent: la première repose sur la discipline spécialisée dont la finalité est la recherche ultime des causes, des effets et des principes; la seconde, la pédagogie fournit à l'éducation les moyens d'action permettant de s'adresser à un public plus vaste et plus différencié. Le nombre croissant de recherches muséales qui empruntent des outils forgés par les sciences de l'éducation est révélateur et indique en même temps à quel point les préoccupations des éducateurs de musée trouvent un accueil favorable auprès des théoriciens de l'apprentissage. L'insertion des problèmes pédagogiques du musée dans le contexte général des sciences de

L'éducation devient un enrichissement pour celles-ci autant que pour celles-là.

Cet intérêt grandissant pour le musée, en tant que ressources éducatives, amène à deux réflexions d'un ordre différent. La première, sous forme de questions se présenterait ainsi: la valorisation du potentiel éducatif des musées serait-elle en même temps un constat d'échec de l'école? En soulignant les valeurs éducatives du musée dans un cadre aux structures non contraignantes, on ne cherche pas des comparaisons qui risqueraient d'être compromettantes pour l'école, mais ne peut non plus les éviter. D'autres pourront, s'ils le désirent, approfondir cette question.

La deuxième réflexion est plus pratique: s'il est possible d'assimiler les problèmes pédagogiques du musée aux théories générales de l'éducation et de l'apprentissage, ne doit-il pas aussi y avoir des liens entre l'éducation muséale et le contexte où elle est appelée à s'exercer? Faut-il perpétuer comme un mythe la marginalisation de la fonction éducative par rapport aux autres fonctions?

Dans ce travail qui, tout au long tend à la conciliation des contraires par la clarification des ambiguïtés, il a donc fallu étudier la problématique de la fonction éducative en termes de muséologie en suivant une démarche méthodologique empruntée à la pédagogie. Etablir la filiation des finalités aux objectifs en gardant toujours une stricte référence au contexte était le pré-requis de cette démarche qui nous

a conduit de la muséologie au musée d'art et à l'éducation esthétique et visuelle.

A ce point de notre recherche, nous devons apporter aux problèmes étudiés des solutions intégrant tous les facteurs analysés et toutes les composantes retenues. Nous avons choisi d'étudier la fonction éducative du musée d'art sous l'angle expliquant les inter-relations entre les objets et les visiteurs. Une telle démarche répondait à la question initiale "comment apprendre par les objets de musée". Cet apprentissage devait être lié au contexte du musée et refléter les orientations particulières à ce genre d'institution: si le musée est un environnement potentiellement éducatif, on devait pouvoir l'étudier comme tel et développer, à partir des sciences de l'éducation, une méthodologie appropriée.

Cette analyse faite suivant une démarche méthodique qui partait des finalités pour aboutir aux objectifs, s'est présentée comme une série d'équations à résoudre pour arriver à la conceptualisation d'un modèle établi à partir des collections du Musée des Beaux-Arts de Montréal et illustrant l'utilisation d'objets à des fins pédagogiques. Ce problème ressortissant au domaine général de l'éducation esthétique et visuelle, pose comme donnée secondaire l'équilibre à établir entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire l'art en tant que phénomène de création et son produit, les oeuvres formant les collections.



## 2. CONCLUSIONS

Il reste, en conclusion, à démontrer comment un modèle pédagogique défini comme une théorie de la réalisation pourra, dans un deuxième temps, servir à développer des activités éducatives.

Cette élaboration se définira (comme le proposent Joyce et Weil, 1972) en termes d'orientations, de principes de réaction, de structures sociales et comportements et de syntaxes d'activités qui sont autant de conditions de réalisation et d'application du modèle à des situations particulières.

### 2.1 Les orientations

En reportant la fonction éducative du musée dans le contexte général de la muséologie, nous avons d'abord trouvé confirmation d'une hypothèse, comme quoi l'éducation, loin d'être accessoire, était la composante essentielle de l'évolution et du développement des musées. Nous pouvions dès lors, déduire de la nature même du musée des principes d'éducation et d'apprentissage qui en reflèteraient très étroitement la teneur.

Puisque les objets sont la raison d'être du musée, c'est à partir des objets et non de concepts abstraits que toute activité devra être pensée. Une démarche allant du concret à l'abstrait et du particulier au général par les objets matériels exposés à ces fins, respecte la nature du musée en tant que lieu privilégié de conservation des objets matériels. Et parce que le musée rapproche des objets de provenance di-

verse, et ce faisant suscite des comparaisons éclairant les objets d'un jour nouveau, les activités éducatives du musée seront aussi des exercices de mise en relation de formes, d'idées et de valeurs.

Les objets communiquent plus que des connaissances factuelles: ils déclenchent aussi, à cause de leur tangibilité, des réactions affectives et appréciatives que les programmes éducatifs doivent reconnaître au départ et intégrer à l'étape de la réalisation. Ce que le modèle a tenté de faire ressortir par les références aux expériences concrètes des visiteurs (la bande dessinée pour aborder l'Egypte ou le jeu pour faire mieux voir Nectanebo, par exemple), c'est cette dimension ludique qui ne renie pas la connaissance mais l'intègre à un processus où le coeur et les sens ont leur part autant que l'intellect.

## 2.2 Principes de réaction

La mise en relation et le regroupement des objets orientent la présentation des oeuvres exposées selon des intentions qui échappent aux effets du hasard. C'est là une condition muséologique qui doit se retrouver dans quelque activité éducative que ce soit. Cette directivité implicite du musée n'entrave pas la démarche du visiteur qui doit toujours reposer sur l'autonomie et la motivation. De ce fait, les activités spécifiquement muséales n'auront pas de caractère obligatoire et ne seront pas normatives. Bien entendu, nous ne référons ici qu'aux activités destinées au grand public excluant donc tout programme spécialisé (formation de guides ou formation muséologique, par exemple) qu'un musée pourrait développer parallèlement à ses activités générales.

### 2.3 Structures sociales

Abstraction faite, donc, des programmes spécialisés obéissant à d'autres paramètres, la réalisation d'activités destinées au public général devra toujours être orientée sur une définition du musée ouvert à tous sans distinctions. Pour cette raison, le modèle théorique que nous avons développé ne l'était pas en fonction d'un âge ou d'une clientèle particulière. Ce modèle étant d'ailleurs avant tout un guide de l'usage des objets, il importait davantage d'établir en premier lieu un mode de communication générale avec le public que de spécifier des orientations particulières à tel âge ou à tel niveau.

C'est à l'étape suivante, celle de l'actualisation du modèle en activités que les caractéristiques et les besoins spécifiques d'une clientèle sont étudiés, dimension qui, rappelons-le, ne concerne pas la présente étude.

### 2.4 Comportements

Les comportements décrits dans le modèle auront donc été ceux des visiteurs invités à observer des objets matériels, à les confronter à leur propre expérience et à en tirer des conclusions d'ordre intellectuel, affectif ou appréciatif. Accepter ou rejeter un objet présenté est une réponse toujours acceptable; la justifier dénote une décision consciente basée sur l'observation, la réflexion et l'expression: comportements que le musée favorise et que des activités éducatives développent.

Aux objectifs de comportement que propose le musée de manière générale, s'ajoutent, pour les musées d'art, une autre dimension, celle de l'éducation esthétique et visuelle. En assimilant la création artistique à la recherche de solutions qualitatives, on introduit d'autres objectifs de comportement basés sur le discernement des composantes visuelles d'une oeuvre pour en reconnaître les qualités significatives et expressives. Reconnaître, apprécier de telles qualités et les traduire par mots, signes, gestes ou production concrète orienteront les activités éducatives du musée d'art.

#### 2.5 Syntaxe ou élaboration d'activités appropriées

Le modèle théorique qui n'est pas à proprement parler un plan d'activités, ne peut que suggérer des actions possibles. Ce choix ne dépend pas seulement des objets exposés, mais aussi des intérêts et des besoins du groupe. Il suffit de rappeler qu'un même modèle théorique, partant des mêmes objets, donnera suite à autant de réalisations différentes que l'exige la composition du public.

Une action pensée en fonction du public général formé de visiteurs non regroupés sera nécessairement différente de celles qui sont destinées à des groupes particuliers. Ainsi, au Musée des Beaux-Arts, des enfants paralysés ont déjà comparé les dessins hiéroglyphiques de Nectanebo aux symboles de leur "Bliss board" tandis que des enfants aveugles, sous la directive de moniteurs, tentaient de prendre la pose d'Osiris ou de ressembler au faucon Horus. Le "serviteur" de cette même collection égyptienne s'est retrouvé, tout un été, dans l'exposition

consacrée au Musée imaginaire de Tintin (1980)<sup>1</sup>. Ajoutons encore les tableaux des collections canadiennes transposés sur scène par des marionnettes qui, en chantant, racontent la peinture québécoise à un public adulte<sup>2</sup> et on aura un meilleur aperçu des multiples manières dont les objets peuvent être utilisés pour être mieux connus, mieux compris et mieux appréciés.

### 3. PROLONGEMENTS

Les conclusions pratiques et pertinentes de cette étude peuvent se ramener à deux points:

- a) La nécessité d'axer tout projet, toute activité éducative sur les objets.
- b) La nécessité d'assortir toute réalisation d'une analyse préalable dont le modèle théorique proposé ici peut être un exemple.

Ce travail aura été un exercice de conciliation de divergences apparentes entre éducation, muséologie, art et histoire de l'art pour aboutir à une synthèse, le modèle, étudié comme une problématique pédagogique. Etablir la filiation des finalités aux objectifs en gardant toujours une stricte référence au contexte, résume la démarche utilisée.

---

<sup>1</sup> Une des rares expositions où le sujet imposait la limite d'âge bien connue: de sept à soixante-dix-sept ans.

<sup>2</sup> Bouchard, D. et al., La couleur chante un pays, 1981.

Le résultat sera de montrer comment on peut lire un objet dans le musée et lire le musée par ses objets. On ne saurait, en conclusion, trouver mieux que ces mots de Danièle Giraudy (1977, p. 10):

De même qu'il faut savoir écrire clairement, pour les lecteurs, les mots s'ordonnant en phrases, de même les objets de musée s'articulent les uns avec les autres et prennent leur sens dans l'espace des salles que l'on parcourt comme on feuillette les pages d'un livre, celui de la création des hommes.

Références

ALBERTY, B. (1979). G.A.M.E. Inc.: Documentation. New York: G.A.M.E. Inc.

ALEXANDER, E.P. (1979). Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums. Nashville, Tenn.: American Association for State and Local History.

AMERICAN ASSEMBLY (1975). On Understanding Art Museums. Sherman, E. (ed.), Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.

BARDT-PELLERIN, E. (1982). "Avez-vous vu quoi que ce soit? ou les enfants au musée". Vie pédagogique, 21, nov., pp. 36-40.

BAZIN, G. (1967). Le temps des musées. Liège-Bruxelles: Desoer, S.A.

BELL, C. (1928). Art. London: Chatto and Windus (The Phoenix Library).

BLOOM, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives I : Cognitive Domaine, New York: Longmans.

BOUCHARD, D. et al. (1981). La couleur chante un pays. Montréal: Editions Québec-Amérique.

BOURDIEU, P. DARBEL, A. (1966). L'Amour de l'art: les musées européens et leur public. Paris: Editions de Minuit.

BROWN, W. (1979). "The Design of the Informal Learning Environment". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des Musées canadiens), 12, n° 4, aut., pp. 4-7.

BURCAW, G.E. (1975). Introduction to Museum Work. Nashville, Tenn.: The American Association for State and Local History.

CAMERON, A. (1976). "Education in the Art Gallery". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 9, n° 4, aut., pp. 38-40.

CAMERON, D.F. (Ed.) (1969). Are Art Galleries Obsolete? Toronto: Peter Martin Associates.

CAMERON, D.F. (1967). "The Museum, a Temple or the Forum?". Curator, XIV, n° 1, pp. 11-24.



- CASSTON, E. (1979). "An Interdisciplinary Approach to Education". Museum News, 7, n° 4, march-avril, pp. 50-53.
- CASSTON, E. (1980). "The Object of my Affection: A Commentary on Museumness". Art Education, 33, n° 1, janv., pp. 21-26.
- CELESTE, M. (1975). "Une rencontre à Rome sur la didactique des musées". Museum, 27, n° 3, pp. 147-151.
- CLARK, K. (Sir) (1978). "Museums, Galleries and Education". New York University Education Quarterly, 9, n° 4, sum., pp. 2-5.
- COOPER, L.R. (1978). Museum Tours for Children: the Susan Collins Method. Mémoire non publié. Université Concordia: Faculté des arts visuels.
- D'HAINAUT, L. (1977). Des fins aux objectifs d'éducation. Bruxelles: Editions Labor.
- DOMINICE, P. (1979). La formation, enjeu de l'évaluation. Berne: Peter Lang.
- DUNN, J.R. (1977). "Museum Interpretation/Education: the Need for Definition". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 10, n° 1, hiver, pp. 12-16.
- ECKER, D.W. (1963). "The Artistic Process as Qualitative Problem-Solving". The Journal of Aesthetic and Art Criticism, 21, n° 3.
- EISNER, E.W. (1972). Educating Artistic Vision. New York: The Mac-Millan Co.
- EISNER, E.W. (1974). "Examining some Myths in Art Education". Studies in Art Education, 15, n° 13.
- GALLAGHER, D.T. (1982). "La spécialisation des tâches et la gestion des collections". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 15, n° 1, hiver, pp. 24-29.
- GALLER, S.R. et al. (1968). "Museums Today". Science, 161, août, pp. 548-551.
- GIRAUDY, D., BOUILHET, H. (1977). Le musée et la vie. Paris: La documentation française.
- GUISLAIN, G. (1980). Détermination de situation d'apprentissage scolaire spécifique pour le choix d'actions pertinentes en éducation. Thèse non publiée. Université libre de Bruxelles: Faculté des sciences psychologiques et pédagogiques.

- HAMELINE, D. (1979). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris: Editions E.S.F.
- HAMILTON, G.H. (1975). "Education and Scholarship in the American Museum". The American Assembly, On understanding Art Museums, E.L. Sherman (ed.), Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall Inc.
- HARRISON, M. (1959). "L'éducation et les musées". L'organisation des musées: conseils pratiques. Paris: Unesco.
- HARROW, A.J. (1972). A taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives. New York: D. MacKay.
- HENNING, E.B., SHERMAN, E.L. (1975). "Works of Arts, Ideas of Art and Museums of Arts". The American Assembly. On Understanding Art Museums. Sherman, E.L. (ed.), Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall Inc.
- HUDSON, K. (1975). A Social History of Museums: What the Visitor Thought. London: MacMillan Press.
- HUYGUE, R. (1937). "Le rôle des musées dans la vie moderne". La revue des deux mondes, oct.
- JOHANSEN, O.P. (1978). "An Art Appreciation - oriented Teaching Model for Visual Aesthetic Education". Thèse non publiée. Indiana University: Education Department.
- JOYCE, B., WEIL, M. (1972). Models of Teaching. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.
- KAUFMAN, I. (1971). "Promise of Contradiction". Art Educator, 24, n° 9, déc., pp. 9-13.
- KEANE, P. (1981). "Le musée et les premiers essais d'éducation des adultes au Canada (Instituts Mécaniques)". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 14, n° 1-2, hiver-printemps, pp. 32-47.
- KRATHWOL, D.R., et al. (1964). Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain, Davis MacKay Co., Inc.
- KURYLO, L. (1976). "On the Need for a Theory of Museum Learning". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 9, n° 3, été, pp. 20-24.
- LEDUC, P. (Abbé) (1963). "Les origines et le développement de l'Art Association de Montréal (1860-1912)". Mémoire non publié. Université de Montréal: Faculté des lettres.

LEMIEUX, L. (1981). "Les fonctions du musée". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 14, n° 1-2.

LILLA, M. (1982). "Art and Anxiety: the Writing on the Wall". Public Interest, n° 66, hiver, pp. 37-54.

LUCKET, H. (1979). "Education Through Art Eleven Years After". The Oxford Art Journal, n° 3, oct., pp. 50-54.

MACDONAL, S. (1970). The History and Philosophy of Art Education. New York: American Elsevier Publishing Co., Inc.

MACDONNEL, C.R. (1978). "Art Education in the Canadian Museum: The Implications of Contemporary Art Education Thought for Program Planning". Mémoire non publié. Halifax: Nova Scotia College of Art and Design.

MATTHAI, R. (1974). "In Quest of Professional Status". Museum News, 52, n° 7, pp. 10-13.

MCLUHAM, M., PARKET, H., BARZUN, J. (1969). Exploration of the Ways, Means and Values of Museum Communication with the Visiting Public. New York: Museum of the City of New York.

MCQUADE, W. (1980). "Norton Simon's Great Museum Caper". Fortune, aug., pp. 78-84.

MOREUX, C. (1978). "Les paradigmes pédagogiques". Pédagogiques (Université de Montréal), 3, n° 2.

MORRISSON, A. (1978). "Approaches to Interpreting". The Museum and Art Education (British Columbia Art Teachers Association), XXX, n° 1, oct., pp. 1-3.

NADEAU, M.A. (1981) L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

NEWSOM, B.Y. (1980). "A Decade of Uncertainty for Museum Educators". Museum News, may-june, pp. 46-50.

O'DOHERTY, B. (Ed.) (1972). Museums in Crisis. New York: Braziller.

OFFICE INTERNATIONAL DES MUSEES (1934). Muséographie. Madrid: Conférence internationale d'études.

OLAFSON, U.K. (Ed.) (1979). Les musées et les enfants. Paris: Unesco.

PANOFSKY, E. (1955). Meaning in the Visual Art. Garden City, N.Y.: Doubleday and Co., Inc.

- PARRES, B. (1980). "The Dynamics of Aesthetic Learning: with Specific References to Gallery Education". Mémoire non publié. Université de Toronto.
- PRESS, N. (1980). "Inside Art: A Program of Participation". Art Education, 33, n° 1, janv., pp. 13-16.
- QUEBEC (1980). Programme d'études primaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- RAMSAY, M.A. (1974). "Space for Learning". Museum News, 54, n° 1, mars, pp. 49-51.
- RIPLEY, D. (1969). The Sacred Grove: Essays on Museums. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- RUFFIE, J. (1976). De la biologie à la culture. Paris: Flammarion.
- SCREVIN, G.C. (1969). "Museum Learning Environment". Museum News, 48, n° 4, june, pp. 7-10.
- SOLLINS, S. (1972). "Game Children Play in Museums". Art Journal, 31, n° 3, spring, pp. 271-275.
- SPOLINS, V. (1963). Improvisation for the Theater. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- TAYLOR, F.H. (1948). The Taste of Angels: History of Art Collecting from Rameses to Napoleon. London: Hamis Hamilton.
- TILDEN, F. (1967). Interpreting our Heritage. (2e éd.), Nashville: American Association for State and Local History.
- TRUDEL, J. (1982). "Les collections: un embarras ou un atout?". Musées (revue de la Société des musées québécois), 5, n° 2, juin.
- UNESCO (1959). L'organisation des musées: conseils pratiques. Paris: Musées et monuments, IX.
- VARINE, H. (de) (1976). La culture des autres. Paris: Editions du Seuil.
- VENTURI, L. (1969). Histoire de la critique d'art. Paris: Flammarion.
- WILLIAMS, P.B. (1981). "Balancing Art and Art History as Art". Manuscrit dactylographié, Documentation and Presentation, National Docent Symposium, Indianapolis Museum of Art, pp. 23-24.
- ZETTERBERG, H. (1970). Le rôle des musées dans l'éducation des adultes. Paris: Conseil international des musées, Hugh Evelyn, éd.

Bibliographie sélective

- ALEXANDER, E.P. (1979). Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums. Nashville, Tenn.: American Association for State and Local History.
- AMERICAN ASSEMBLY (1975). On Understanding Art Museums. Sherman, E. (ed.), Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.
- ARNHEIM, R. (1969). Art and Visual Perception. Berkeley, Ca.: University of California Press.
- ARNHEIM, R. (1969). Visual Thinking. Berkeley, Ca.: University of California Press.
- BATTCOCK, G. (1973). New Ideas in Art Education. New York: E.P. Dutton and Co. Inc.
- BAZIN, G. (1973). Le temps des musées. Liège-Bruxelles: Desoer, S.A.
- BLOOM, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives I: Cognitive Domain. New York: Longmans.
- BOURDIEU, P., DARBEL, A. (1966). L'amour de l'art: les musées européens et leur public. Paris: Editions de Minuit.
- BOUTET DE MONVEL, A.M. (1974). Pour un enseignement des arts plastiques et visuels. Paris: Editions E.S.F.
- BRIEN, R. (1981). Introduction à la méthode de Gagné et de Briggs. Sainte-Foy, Qué.: Les Editions Saint-Yves, Inc.
- BURCAW, G.E. (1975). Introduction to Museum Work. Nashville, Tenn.: The American Association for State and Local History.
- CHASE, R. (1975). "Museums as Learning Environment". Museum News, 54, n° 1, sept.-oct., pp. 37-43.
- CLARK, G.A. (1973). "Analysing Iconic Learning in the Visual Arts". Studies in Art Education, 14, n° 3, pp. 35-47.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES MUSEES (1972). Le musée au service des hommes d'aujourd'hui et de demain: le rôle éducatif et culturel des musées. (Actes de la neuvième conférence générale de l'ICOM, 1971). Paris: ICOM.

COUNCIL ON MUSEUMS AND EDUCATION IN THE VISUAL ARTS (1978). The Art Museum as Educator. B.Y. Newsom et A.Z. Silver (ed.), Berkeley, Ca.: University of California Press.

D'HAINAUT, L. (1977). Des fins aux objectifs d'éducation. Bruxelles: Editions Labor.

DIXON, B., COURTNEY, A.E., BAILEY, R. (1974). Le musée et le public canadien. Ottawa: Direction des Arts et de la culture, Secrétariat d'Etat, Gouvernement du Canada.

DOMINICE, P. (1979). La formation, enjeu de l'évaluation. Berne: Peter Lang.

DUNN, J.R. (1977). "Museum Interpretation/Education: the Need for Definition". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 10, n° 1, hiver, pp. 12-16.

ECKER, D.W. (1963). "The Artistic Process as Qualitative Problem-Solving". The Journal of Aesthetic and Art Criticism, 21, n° 3.

EISNER, E.W. (1972). Educating Artistic Vision. New York: The McMillan Co.

EISNER, E.W. (1974). "Examining some Myths in Art Education". Studies in Art Education, 15, n° 13.

FELDMAN, E.B. (1970). Becoming Human Through Art. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall Inc.

FELDMAN, E.B. (1972). Varieties of Visual Experience. New York: Harry N. Abrams, Inc.

FRIEDLANDER, R. (1976). "Découverte du musée par la création". Museum, 28, n° 1, pp. 14-27.

GAGNE, R.M. (1977). The Conditions of Learning (3e éd.). New York: Holt, Rinehart et Winston.

GAZEAU, M.T. (1974) L'enfant et le musée. Paris: Les éditions ouvrières.

GIRAUDY, D. (1979). "L'atelier des enfants du Centre Georges Pompidou". Museums, XXXI, n° 3, p. 177.

GIRAUDY, D., BOUILHET, H. (1977). Le musée et la vie. Paris: La documentation française.

HAMELINE, D. (1979). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris: Editions E.S.F.

- HARRISON, M. (1954). Learning out of School. London: Educational Supply Association.
- HARRISON, M. (1959). "L'éducation et les musées". L'organisation des musées: conseils pratiques. Paris: Unesco.
- HARROW, A.J. (1972). A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives. New York: D. MacKay.
- HERBERT, M. (1980). "Touchez S.V.P!: l'heure est à l'éducation muséale". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 13, n° 3-4, été-aut., pp. 33-37.
- HUDSON, K. (1975). A Social History of Museums: What the Visitor Thought. London: MacMillan Press.
- HURWITZ, A., MAJEDA, S. (1977). The Joyous Vision. New-Jersey: Prentice-Hall Inc.
- HUYGUE, R. (1937). "Le rôle des musées dans la vie moderne". La revue des deux mondes, oct.
- JOHANSEN, O.P. (1978). "An Art Appreciation - oriented Teaching Model for Visual Aesthetic Education". Thèse non publiée. Indiana University: Education Department.
- JOYCE, B., WEIL, M. (1972). Models of Teaching. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.
- KAUFMAN, I. (1971). "Promise of Contradiction". Art Educator, 24, n° 9, déc., pp. 9-13.
- KRATHWOL, D.R. et al. (1964). Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain. Davis, MacKay Co., Inc.
- KURYLO, L. (1976). "On the Need for a Theory of Museum Learning". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 9, n° 3, été, pp. 20-24.
- LAMARCHE, H. (1982). "Vingt ans et plus d'activités éducatives au Musée des Beaux-Arts de Montréal". Musée (revue de la Société des musées québécois), 5, n° 1, mars, pp. 8-11.
- LARRABEE, E. (Ed.) (1975). Museums and Education. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution Press.



- LEMIEUX, L. (1981). "Les fonctions du musée". Gazette (revue trimestrielle de l'Association des musées canadiens), 14, n° 1-2.
- LOW, T. (1948). The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United States. New York: Columbia University, Teachers College.
- LUCKET, H. (1979). "Education Through Art Eleven Years After". The Oxford Art Journal, n° 3, oct., pp. 50-54.
- MACDONAL, S. (1970). The History and Philosophy of Art Education. New York: American Elsevier Publishing Co., Inc.
- MACDONNEL, C.R. (1978). "Art Education in the Canadian Museum: The Implications of Contemporary Art Education Thought for Program Planning". Mémoire non publié. Halifax: Nova Scotia College of Art and Design.
- MARCOUSE, R. (1961). The Listening Eye: Teaching in an Art Museum. London: H.M. Stationery Office.
- MARCOUSE, R. (1974). Using Objects: Visual Learning and Visual Awareness in the Museum and the Classroom. Toronto: Van Nostrand Reinhold Co.
- MATTHAI, R. (1974). "In Quest of Professional Status". Museum News, 52, n° 7, pp. 10-13.
- MCLUHAM, M. PARKET, H., BARZUN, J. (1969). Exploration of the Ways, Means and Values of Museum Communication with the Visiting Public. New York: Museum of the City of New York.
- MEYER, C. (1973). The Plundered Past. New York: Atheneum. (Trad. française Main basse sur le passé. Paris: Editions du Seuil, 1975).
- MEYER, C. (1979). The Art Museum: Power, Money Ethic. New York: William Morrow and Co., Inc.
- NADEAU, M.A. (1981). L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- O'DOHERTY, B. (Ed.) (1972). Museum in Crisis. New York: Braziller.
- OFFICE INTERNATIONAL DES MUSEES (1934). Muséographie. Madrid: Conférence internationale d'études.
- OLAFSON, U.K. (Ed.) (1979). Les musées et les enfants. Paris: Unesco.
- PANOFISKY, E. (1955). Meaning in the Visual Art. Garden City, N.Y.: Doubleday and Co., Inc.

- PARRES, B. (1980). "The Dynamics of Aesthetic Learning: with Specific References to Gallery Education". Mémoire non publié. Université de Toronto.
- PROYOST, G. (Ed.) (1981). Les systèmes d'enseignement et d'apprentissage. Conseil interuniversitaire des professeurs en technologie éducative: Les publications audiovisuelles.
- QUEBEC (1979). Musées et muséologie au Québec: nouvelles perspectives. Gouvernement du Québec, Ministère des affaires culturelles, Direction des musées privés et centres d'exposition.
- QUEBEC (1980). Programme d'études primaire. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- QUEBEC (1981). Le musée et son rôle face à l'initiation aux arts plastiques et à l'appréciation des oeuvres d'art. Gouvernement du Québec, Ministère des affaires culturelles, Direction des musées privés et centres d'exposition.
- RIPLEY, D. (1969). The Sacred Grove: Essays on Museums. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- RIVIERE, G.H. (1973). "Rôle du musée d'art et du musée de sciences humaines et sociales". Museum, 25, n° 1-2.
- RUFFIE, J. (1976). De la biologie à la culture. Paris: Flammarion.
- STAHL, R., WEBSTER, N.C. (1978). "Validating a Model for Art and Aesthetic Awareness Activities: Result of an Experimental Study". Study in Art Education, 19, n° 2, pp. 19-33.
- TAYLOR, F.H. (1948). The Taste of Angels: History of Art Collecting from Rameses to Napoleon. London: Hamis Hamilton.
- TILDEN, F. (1967). Interpreting our Heritage. (2e éd.), Nashville: American Association for State and Local History.
- TODOROV, M.F. (1976). "Le Service éducatif de la Galerie des offices à Florence", Museum, XXVIII, n° 4, pp. 217-231.
- UNESCO (1952). Aperçus sur le rôle des musées dans l'éducation. Paris.
- UNESCO (1956). Le rôle des musées dans l'éducation. Paris.
- UNESCO (1959). L'organisation des musées: conseils pratiques. Paris: Musées et monuments, IX.

UNESCO (1973). Musées, éducation et imagination. Paris.

VARINE, H. (de) (1976). La culture des autres. Paris: Editions du Seuil.

VENTURI, L. (1969). Histoire de la critique d'art. Paris: Flammarion.

WARREN, C.B. (1979). A study of the effects of certain methods of teaching Art appreciation on the development of aesthetic judgment and art vocabulary in college students. Thèse non publiée. Rutgers University the State University of New-Jersey (New Brunswick).

WILLIAMS, P.B. (1975). "Perception Games and Body Language". Art Teacher, 5, n° 1, fall, pp. 4-6.

ZETTERBERG, H. (1970). Le rôle des musées dans l'éducation des adultes. Paris: Conseil international des musées, Hugh Evelyn, éd.

PERIODIQUES (numéros spéciaux cités dans le premier chapitre)

Musées (Revue de la Société des musées québécois), 5, n° 2, 1982.  
(L'avenir des musées).

Museum (Revue de l'Unesco), XXXI, n° 1, 1968.  
XXL, n° 3, 1979.

The Oxford Art Journal, n° 3, oct. 1979 (Art and Education).

Art Education, 33, n° 1, janvier 1980.

School Arts, 81, n° 1, avril 1982 (Art Museums and School Art Programs).

Voyages d'étude

Canada

Alberta Provincial Museum, Edmonton, Alberta.

Art Gallery of Ontario, Toronto, Ontario.

British Columbia Provincial Museum, Victoria, Colombie britannique.

Edmonton Art Gallery, Edmonton, Alberta.

Galerie Nationale du Canada, Ottawa, Ontario.

Glenbow-Alberta Institute, Calgary, Alberta.

Hamilton Art Gallery, Hamilton, Ontario.

Musée du Québec, Québec.

Norman MacKenzie Art Gallery, University of Regina, Regina  
Saskatchewan.

Nova Scotia Art Gallery, Halifax, Nouvelle-Ecosse.

Nova Scotia Provincial Museum, Halifax, Nouvelle-Ecosse.

University of British Columbia Museum of Anthropology, Vancouver,  
Colombie britannique.

Vancouver Art Gallery, Vancouver, Colombie britannique.

Victoria Art Gallery, Victoria, Colombie britannique.

Etats-Unis

Boston Children's Museum, Boston, Massachusetts.

Boston Museum of Fine Arts, Boston, Massachusetts.

Brooklyn Children's Museum, Brooklyn.

G.A.M.E. Inc. (Manhattan Laboratory Museum), New-York.

Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, Washington, D.C.

Isabella Stewart Gardner Museum, Boston, Massachusetts.

Metropolitan Museum of Art, New-York.

National Gallery of Art of the United States of America,

Washington, D.C.

Staten Island Children's Museum, New-York.

#### France

Atelier des enfants, Centre Georges-Pompidou, Paris.

Musée des enfants du Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris.

Musée du Louvre, Paris.